



AKADEMIN FÖR HÄLSA OCH ARBETSLIV
Avdelningen för socialt arbete och psykologi

”Middag med vargar” och ”a walk in the park”

En kvalitativ intervjustudie om högstadie- och gymnasielärares tankar kring och erfarenheter av arbetsplatsrelaterat våld i skolan

Katja Karplund och Cecilia Sundberg

2016

Examensarbete, Grundnivå (kandidatexamen), 15 hp
Kriminologi
Kandidatprogram i utredningskriminologi

Handledare: My Lilja
Examinator: Lars Westfelt

Abstract

“Dinner with wolves” and “a walk in the park”

An essay based on qualitative interviews with teachers in the senior level of the Swedish ‘grundskola’ and upper secondary school concerning their thoughts on and experience of workrelated violence in school.

The aim of our study was to examine how teachers in the senior level of the 'grundskola' (högstadiet) and upper secondary school (gymnasiet) relate to violence in school. In order to examine this, we have done qualitative interviews with five teachers. The teachers defined violence against them mostly as physical acts and considered their own victimization to be low. The teachers though expressed that exposure to psychological violence was common. Their strategies to cope with violence were formed by the construction of their profession. The teachers were diffident about defining themselves as victims. They held themselves as strong and capable of coping with violence and pointed out maintaining order in class as a key point to avoid victimization. Another key point was good relations between teachers and student. Suggested measures against school violence consisted of increased resources in order to prevent students' failure and thereby reduce risk situations.

Keywords

teachers, school violence, workplace violence, interviews, qualitative method

Sammanfattning

Syftet med vår studie var att undersöka hur lärare i grundskolan och gymnasiet förhåller sig till våld i skolan. Vi gjorde en kvalitativ intervjustudie med fem lärare.

Lärare såg våld riktat mot lärare i första hand som fysiska handlingar och menade att den egna utsattheten för våld var låg. Samtidigt föreföll psykiskt våld vara vanligt förekommande. Lärarnas strategier för att hantera våld formades av deras konstruktion av den egna yrkesrollen. Särskilt framträdande var lärares motstånd mot att definiera sig som offer. De framställde sig själva som starka och kapabla att hantera våldet och lyfte fram att upprätthålla ordningen i klassrummet som en nyckelfråga för att undvika att bli utsatta för våld. En annan nyckelfråga var goda relationer mellan lärare och elever.

De av lärarna föreslagna åtgärderna för att minska våld i skolan innefattade ökade resurser för att förebygga att elever far illa och därigenom undvika att risksituationer uppstår.

Nyckelord: arbetsplatsrelaterat våld, lärare, skolvåld, kvalitativ metod, intervjuer

Förord

Vi är gemensamt ansvariga för samtliga delar av examensarbetet - intervjuer, transkribering och författande. Just författandet har dragit ut på tiden.

Vi vill tacka vår handledare My Lilja för värdefulla kommentarer och ett stort tålamod.

Sist men inte minst vill vi rikta ett stort tack till de lärare som bidragit med sin tid och sina erfarenheter i våra intervjuer. Utan er hade vår studie varit ogenomförbar.

Tack!

Innehållsförteckning

Abstract.....	
Sammanfattning.....	
Förord	
1. Inledande avsnitt.....	1
1.1 Inledning	1
1.2 Syfte och frågeställningar	2
1.2.1 Syfte.....	2
1.2.2 Frågeställningar	2
1.3 Definitioner.....	2
1.3.1 Våld	2
1.3.2 Rädsla och oro	3
1.4 Uppsatsens disposition	3
2. Tidigare forskning	4
2.1 Tillvägagångsätt för att hitta tidigare forskning	4
2.2 Våld i arbetslivet.....	4
2.3 Lärares utsatthet.....	5
2.4 Hur våld mot lärare förklaras.....	6
2.5 Konsekvenser och åtgärder.....	6
3. Teori	8
3.1 Socialkonstruktionism	8
3.2 Structured Action Theory	9
3.3 Ideala offer.....	9
4. Metod.....	11
4.1 Val av forskningsmetod.....	11
4.2 Validitet och reliabilitet	11
4.3 Generaliserbarhet.....	12
4.4 Urval	12
4.5 Genomförande	13
4.6 Bearbetning och analys.....	14
4.7 Etiska ställningstaganden	15
5. Analys.....	17
5.1 Lärarnas definition av våld	17
5.2 Förekomsten av våld.....	17
5.3 Lärarens uppdrag	19
5.3.1 Risksituationer	19
5.3.2 Relationer mellan lärare och elever	20
5.4 Lärarnas tankar kring orsaker till våld.....	20
5.5 Genusnormer som orsak till utsatthet	22
5.6 Hantering av våld.....	24
5.6.1 Rapportering	27
5.6.2 Stöd från kollegor och skolläda.....	28

5.7 Våldets konsekvenser	29
5.7.1 Oro och rädsla.....	29
5.7.2 Arbetsbelastning	30
5.8 Åtgärder	31
6. Diskussion	33
6.1 Fortsatt forskning.....	35
7. Källor	36
Bilagor	40
Bilaga 1 Mejl till rektorer	40
Bilaga 2 Intervjuguide	41
Bilaga 3 Informationsbrev	43

1. Inledande avsnitt

1.1 Inledning

I Sverige finns det 94500 grundskollärare, vilket enligt Statistiska centralbyrån (SCB) (2014) gör det till Sveriges andra vanligaste yrke. Under våren 2016 har media rapporterat om att många lärare uppger att de utsätts för våld och hot i sitt arbete¹. Våld i arbetslivet var länge ett relativt outforskat område, men Estrada, Nilsson & Wikman (2007:2) pekar på att arbetsgivarorganisationer och fackförbund lyfter frågan i allt större utsträckning och att även den kriminologiska forskningen börjat uppmärksamma våld i arbetslivet som ett viktigt forskningsfält.

För att studera våld i arbetslivet behövs enligt Jones, Robinson, Fevre & Lewis (2011:176) en förståelse för den specifika kontext som våldet uppstår i. Detta understryks ytterligare av Martin, Mackenzie & Healy (2012:410) som föreslår att all forskning om våld i arbetslivet bör grundas på en förståelse för att det råder skilda förhållanden på de olika arbetsplatser där våld förekommer. Trots att grundskollärare är Sveriges andra vanligaste yrke finns det i våra ögon ganska lite forskning om våld riktat mot lärare. Den forskning som finns är ofta kvantitativ². Jones et al. (2011:160) menar att en svaghet hos kvantitativa studier kring våld i arbetslivet är just att de ofta tenderar att bortse från hur våld definieras både individuellt och i en arbetsplatskontext, vilket försvårar en förståelse för våldets ursprung och konsekvenser. Waddington, Badger & Bull (2006, citerad i Martin et al. 2012:399) menar att för att öka förståelsen för våldets mekanismer behövs fler studier med en kvalitativ ansats. Detta har gjorts inom andra yrkesgrupper, främst inom vård och omsorg, men vi har hittat få kvalitativa studier som fokuserar på lärare och våld. Ett annat problem anser vi är att vi har hittat få svenska studier. Utbildningssystemen, samhällets karaktär och lärarrollen skiljer sig mycket från land till land, vilket gör att resultaten från studier gjorda i andra länder inte automatiskt är överförbara till en svensk kontext.

Den slutsats som Knight, Göransson & Sverke (2011:6) dragit efter att ha gjort en kunskapssammanställning över forskning om våld i skolan är att våld, dess orsaker, åtgärder och konsekvenser ofta studeras som separata delar. Knight et al (ibid) menar att en sådan uppdelning kan försvåra förståelsen för våldets mekanismer då de olika delarna är starkt relaterade till de andra och därför bör studeras i ett sammanhang. Skolan är en komplex organisation och lärares utsatthet för våld påverkas av många olika faktorer. Flera studier visar att det finns samband mellan våld mellan elever, våld mot lärare och lärares upplevda arbetsbelastning³. I Sverige flaggas nu för lärarbrist som försvårats av att många utbildade lärare har valt att lämna yrket⁴. Brå (2015:12:9) belyser att demokratin påverkas negativt om människor väljer bort viktiga yrken som en konsekvens

¹ Se bl a <http://www.svd.se/larare-utsatts-for-hot-och-vald>
<http://www.aftonbladet.se/senastenytt/tnyheter/inrikes/article22670984.ab>

² Se t ex McMahon et al., 2014; Tiesman et al. 2013; Wilson et al. 2013

³ Se t ex Galand et al (2007) och Vettenburg (2002)

⁴ <http://www.gp.se/orkade-inte-l%C3%A4ngre-med-l%C3%A4raryrket-1.544767>
<http://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2016/pressmeddelanden-2016-1.244816/farre-larare-vill-byta-yrke-men-manga-ar-stressade-1.250397>

av utsatthet för våld. Ur ett samhällsperspektiv är frågor om lärares utsatthet för våld och de konsekvenser som våldet får därför viktiga att undersöka.

1.2 Syfte och frågeställningar

1.2.1 Syfte

Syftet med vår studie är att undersöka hur lärare på högstadiet och gymnasiet förhåller sig till våld i skolan.

1.2.2 Frågeställningar

Hur definierar lärare våld?

Hur tänker lärare kring orsaker till våld?

Hur hanterar lärare våld i sitt arbete?

Vilka konsekvenser uppfattar lärare att våldet i skolan får för deras arbete?

Vilka åtgärder tror lärare skulle kunna minska våldet i skolan?

1.3 Definitioner

1.3.1 Våld

Vi har valt att använda samma definition som Martin et al. (2012:400) har gjort i sin kvalitativa studie om hur brittiska lärare uppfattar sin utsatthet för våld i arbetslivet:

Alla händelser i vilka en person hotas, misshandlas, förolämpas eller på andra sätt skadas fysiskt eller psykiskt i situationer som kan kopplas till att arbeta som lärare på högstadiet och gymnasiet och där förövaren är elever, anhöriga, kollegor eller allmänhet.⁵

Vi har således valt att definiera våld som både fysiska och psykiska handlingar. Anledningen till att vi valt en bred definition av våld är att det möjliggör att flera aspekter av våld kan uppmärksammas, vilket även Martin et al. (2012:400) använt som motivering till sin definition (se ovan). Martin et al. (2012:410) har berört att det finns farhågor för att en bredare definition av våld leder till ett ökat antal anmälningar av våldsincidenter, vilket skulle kunna ge en missvisande bild av våldets omfattning och utveckling. Martin et al (ibid) motsätter sig inte den möjligheten, men vi instämmer med Martin et als (ibid) resonemang att en snäv definition av våld istället riskerar att sätta alltför snäva gränser för vad som tillåts komma till uttryck. Därigenom finns risken att lärares upplevelser och erfarenheter osynliggörs. I diskussioner om hur våld ska definieras förs det enligt Martin

⁵ “Any incident, in which a person is abused, threatened or assaulted in circumstances relating to their work as a secondary school teacher that was perpetrated by pupils, colleagues or member of the public”

et al.(ibid) fram argument för att endast handlingar med ett uppsåt att skada bör klassas som våld. Martin et al. (ibid) pekar på att det i en skolkontext sällan är fråga om uppsåtligt och planerat våld, utan att det istället ofta handlar om oplanerade handlingar.

1.3.2 Rädsla och oro

Vi har valt att definiera rädsla och oro enligt Heber (2008). Heber (2008:9) definierar rädsla som de negativa reaktioner som uppstår under och efter en situation som en individ uppfattar som farlig eller hotfull. Heber förklarar oro (2008:12) som en framåtblickande, kognitiv känsla som inte behöver vara knuten till någon personligen upplevd faktisk händelse. Oron grundar sig istället i en reflektion över vad som skulle kunna hända.

1.4 Uppsatsens disposition

Uppsatsen börjar med en kortfattad sammanfattning, så läsaren kan bilda sig en uppfattning om uppsatsens innehåll. Uppsatsen är sedan indelad i sex kapitel. Kapitel 1 är ett inledande avsnitt då studien placeras in i ett sammanhang och syftet, frågeställningar och definitioner presenteras. Kapitel 2 redogör för tidigare forskning inom området och dess relevans för denna studie. I kapitel 3 beskrivs den vetenskapsfilosofiska utgångspunkten samt valda teorier. Kapitel 4 innehåller en redogörelse för val av forskningsdesign och metod, etiska ställningstaganden, tillvägagångssätt vid genomförandet av studien samt vid bearbetning och analys. Kapitel 5 presenterar resultat och analys och därefter följer en diskussion med förslag till vidare forskning i kapitel 6. Uppsatsen avslutas med en källförteckning och bilagor.

2. Tidigare forskning

2.1 Tillvägagångsätt för att hitta tidigare forskning

För att få en överblick över tendenser och huvuddrag inom forskning om våld i arbetslivet i allmänhet riktade vi in oss på artiklar och rapporter i form av kunskapssammanställningar. Vi använde sökportalen Discovery och sökorden *workplace violence literature review*. Med filter *peer reviewed* och *full text* fick vi 265 träffar. Genom att läsa titlarna fick vi indikationer på om kunskapsöversikten berörde arbetslivet som sådant eller en viss sektor av arbetslivet. Påfallande många av artiklarna berörde endast vård- och omsorgssektorn. Vi hittade två artiklar som belyser våld i arbetslivet i ett bredare perspektiv. Utöver det sökte vi på Arbetsmiljöverkets hemsida (www.av.se) där vi hittade ett par svenska kunskapsöversikter med kriminologisk anknytning.

Vi använde samma sökportal även för att för att söka vetenskapliga artiklar om lärares utsatthet för våld. Vi började sökningen med sökorden *teachers and victimization and violence*. På vår sökning på *teachers and victimization and violence* fick vi 485 träffar. Majoriteten av dessa handlade dock inte om lärares viktimisering utan om andra aspekter av skolvåld som till exempel mobbing mellan elever. För att hitta de artiklar som var relevanta för vårt syfte läste vi först igenom samtliga artiklars titlar för att se om lärares utsatthet beskrevs. Om titeln indikerade att artikeln kunde vara relevant läste vi även abstraktet. På så sätt fick vi fram nio artiklar som behandlade någon aspekt av lärares utsatthet för våld i skolan. Av dessa artiklar var de flesta baserade på kvantitativa studier. För att få ett större underlag av kvalitativt inriktade artiklar gjorde vi även en sökning på *perceptions of violence and teachers*, med tanken att ordet *perceptions* skulle kunna indikera en mer kvalitativ ansats. Sökningen, med samma filter som tidigare, gav 709 träffar. Utöver de artiklar vi redan hade hittat gav sökningen endast tre artiklar till. I ämnesorden under artiklarna var *workplace violence* vanligt förekommande. Vi gjorde därför en sökning på *workplace violence school teachers* och fick 80 träffar. Av de relevanta artiklarna var två sådana som vi inte tidigare stött på. Några artiklar fann vi genom att en eller flera av artiklarna vi hade hittat genom Discovery refererade till dem. Vi kunde då söka direkt på artikelns titel.

2.2 Våld i arbetslivet

Piquero, Piquero, Craig & Clipper (2013:389) menar i sin litteraturgenomgång av forskning kring våld i arbetslivet från perioden 2000 till 2012 att det fortfarande bör ses som ett ungt forskningsområde under utveckling. Wikman, Estrada & Nilsson (2010:11) har gjort en genomgång av svensk forskning på området mellan 1975 och 2010 och konstaterar att det under åren 2000 - 2010 publicerades fyra gånger fler arbeten än under de tidigare 25 åren. Samtidigt menar Wikman et al. (2010:4) att området fortfarande är underrepresenterat i kriminologisk och sociologisk forskning i relation till hur många som utsätts. I Sverige visar forskning baserad på undersökningarna av levnadsförhållanden (ULF) att antalet anmälningar om våld i arbetslivet ökade med start under 1980-talet för att sedan börja plana ut i början av 2000-talet (Wikman et al: 2010:24). Jerre (2009:82) konstaterar att förändringar i anmäld utsatthet kan påverkas av flera faktorer: ökad eller minskad anmälningsbenägenhet, vidgade definitioner av och minskad tolerans för våld samt förändringar i arbetsmiljön och att dessa faktorer sannolikt samverkar och påverkar

varandra. Estrada et al. (2007:11) visar på att den största ökningen av utsatthet under 1980-2001 skedde inom vård, skola och omsorg, vilket var de verksamhetsområden som under 1990-talet hade en sämre arbetsmiljöutveckling än andra. Piquero et al. (2013:389) konstaterar att forskningen kring våld i arbetslivet till stor del är koncentrerad till två yrkesområden: vård/ omsorg och serviceyrken.

Gemensamt för särskilt utsatta yrkesgrupper är att de innehåller flera inslag av det som Jerre (2009:69) kallar våldsrelaterade arbetsförhållanden. Dessa utgörs av faktorer på olika plan: på strukturell och organisatorisk nivå genom förutsättningar och organisering av arbetet, på situationell nivå genom till exempel arbetsuppgifter och arbetsbelastning och på en individuell nivå där faktorer hos både offer och förövare påverkar.

2.3 Lärares utsatthet

Våldsrelaterade arbetsförhållanden som kan kopplas till läraryrket är till exempel yrkesegenskaper som att man i yrket utövar makt och kontroll över andra samt utför mycket av arbetet utan att kunna tillkalla omedelbar hjälp (Jerre 2009:69) och att arbetssituationen av många upplevs som stressfylld med höga krav och små möjligheter att påverka sin situation (ibid:70).

Från år 2011 till 2013 hade lärares utsatthet för kränkningar, hot, våld och sexuella trakasserier från elever minskat något (Lärarnas riksförbund 2013:8:30). År 2013 hade 6 % utsatts för annan kränkning, 1 % av sexuella trakasserier, 4% av våld och 10% av hot (ibid). Forskning om våld i skolan har ofta koncentrerats kring interpersonellt våld mellan elever (McMahon et al. 2014:754; Wilson, Douglas & Lynn, 2011:2354) Den forskning som har fokuserat på lärares utsatthet har enligt McMahon et al. (2014:755) ofta berört grövre fysiskt våld och inte tagit upp andra beteenden som är avsedda att skada läraren fysiskt eller psykiskt. McMahon et al. (2014:755) pekar på att detta kan ha betydelse för uppfattningen om hur frekventa våldsamma handlingar riktade mot lärare är. Galand, Lecocq & Philippot (2007:466) konstaterar att även om utsattheten för fysiskt våld är liten bland lärare, så upplevs andra typer av avvikande beteende riktat mot lärare som skadliga. Verbala kränkningar och dåligt uppförande bland elever är former av avvikande beteenden som påverkar lärare negativt (ibid:467). Att detta inte framkommer i undersökningar och forskning kan ha flera orsaker: att det är en del av yrket eller att det inte uppfattas eller definieras som våld eller hot. McMahon et al (2014:755) menar även att metoderna för hur informationen om frekvensen av våldsamma händelser samlas in ibland är tveksamma, då informationen baseras på händelser som rapporterats till ansvariga, t ex till myndigheter eller skolans huvudmän. I det senare fallet finns enligt McMahon et al (2014:755) en risk för att siffrorna friserar då man inte vill framställa skolan som arena för våld.

McMahon et al. (2014:757ff) har undersökt sambandet mellan lärares viktigmisering och demografiska faktorer som lärares kön, lärarens etnicitet och skolans upptagningsområde. De stora dragen var att lärarens kön hade betydelse för rapporteringen av vissa typer av våld. Manliga lärare rapporterade verbala hot och obscena anmärkningar och gester i högre grad utsträckning än kvinnor, men visade mindre rapporteringsbenägenhet än kvinnor när det gäller olika former av trakasserier. Liksom McMahon et al. (2014:763) visar även Dzuka & Dalbert (2007:257) på att utsattheten skiljer sig åt mellan olika skolors socioekonomiska kontext. Skolor i stadsmiljö är mer utsatta än skolor på landsbygden. Tiesman, Konda, Hendricks, Mercer & Amandus (2013:67) pekar på att fysiskt våld nästan alltid äger rum inom skoldagen,

att förövaren är en elev och att våldet oftast uppstår när en lärare tillrättavisar en elev eller när läraren går in för att avbryta ett pågående bråk. Martin et al (2012:410) pekar på att våldet mot lärare kan delas upp i direkt och indirekt våld, där det direkta har läraren som primärt mål och det indirekta är sådant våld där läraren inte var det primära målet.

McMahon et al (2014:757) visar att den vanligaste förövaren av våld mot lärare är elever, men att även föräldrar till elever och kollegor förekommer relativt ofta. Elever finns representerade inom alla typer av våld riktat mot lärare, medan föräldrar och kollegor framför allt återfinns inom ofredande och hot. Tiesman et al. (2013:69) visar på att de flesta förövarna, runt 70 %, är pojkar.

2.4 Hur våld mot lärare förklaras

Barak (2003, i Henry 2009:1248) menar att olika typer av våld ofta förklaras var och en för sig, men att olika uttryck för våld istället borde ses som ett kontinuum där samma förklaringar kan tillämpas på olika former av våld. Detta innebär att allvarliga våldsincidenter kan ha samma förklaring till varför våldet uppstått, som t ex. förklaringar bakom orsakerna till mindre allvarliga incidenter.

En del förklaringar har tagit fasta på att förövare oftast är pojkar. Swain (2005:217) kopplar våldsbänagenheten till hur maskuliniteter görs i skolan. Swain (ibid) visar på att såväl skolans struktur som aktiviteter utgör en grund för att göra maskuliniteter. Kamratgruppens gemensamma förhållningssätt och inställningen till skolarbete är viktiga faktorer för vilken maskulinitet som görs. Såväl Swain (2005:214) som McMahon et al. (2014:757), Espelage, Anderman, Evanell Brown, Jones, Lane, McMahon et al.(2013:78) pekar på att elevernas socioekonomiska bakgrund har betydelse för inställningen till skolan, skolarbetet och lärarna och kopplar det till en ökad benägenhet att använda våld i skolmiljön.

Espelage et al. (2013:77) och Moon & McCluskey (2016:1343) pekar på att såväl lärarens förmåga att upprätthålla disciplinen i klassrummet som de relationer som läraren har till eleverna har en inverkan på förekomsten av våld. En rörig arbetsmiljö och konfliktfyllda relationer till läraren ökar risken för läraren att utsättas.

2.5 Konsekvenser och åtgärder

Wilson et al (2011:2362) påvisar ett starkt samband mellan egna upplevelser av utsatthet för någon typ av våldshändelse under sitt yrkesliv som lärare och den självrapporterade rädslan för att utsättas igen. Wilson et al.(2011: 2363) ser även ett samband med rädslan och graden av påverkan på fysisk och psykisk hälsa samt yrkesutövningen. Majoriteten av lärarna i Vettenburgs (2002:38) studie som undersökt lärares osäkerhetskänslor i skolan menar att de inte känner någon rädsla när de står inför klassen i en undervisningssituation, trots att de vet att de kan bli utsatta. Vettenburg (2002:41) drar slutsatsen att känslor som rädsla och oro endast har svaga samband med den objektiva risken att utsättas för våld, medan sambandet mellan egen tidigare utsatthet, uppfattningen om risken att utsättas och lärarens relation till eleverna är starkt. Vettenburg (2002:35) lyfter fram den subjektiva risken för viktimisering. Egen tidigare utsatthet ökar risken bara till en viss utsträckning, medan diskussioner med andra om utsatthet och medias belysning av frågan ses som nyckelfaktorer för att öka rädsla och oro hos lärare. Känslor av rädsla och oro är till stor del inte kopplad till den verkliga risken för att

utsättas. Rädsla och oro förekommer heller inte i ett vakuum avskärmat från andra upplevelser utan kopplas starkt till oro och obehagskänslor över arbetsituation, arbetsbelastning och upplevt stöd eller påtryckningar från t ex ledning, föräldrar och allmänheten. Vettenburg (2002) är en av få studier som har en kvalitativ del, i detta fall i form av fokusgruppsintervjuer med lärare. Det Vettenburg (2002:41) lyfter fram som den viktigaste faktorn som lärare själva pekar på som en bidragande orsak till oro och utsatthet är den alltmer pressade arbetsituationen.

Dzuka & Dalbert (2007) har undersökt vilken effekt utsattheten för våld har på lärares emotionella välbefinnande. Dzuka & Dalbert (2007:256f) pekar på att ju mer våld lärare i undersökningen uppgav att de utsatts för under undersökningsperioden desto lägre grad av tillfredsställelse med livet uppgav de. Graden av utsatthet kunde även kopplas samman med positivt eller negativt laddade känslor. McMahon et al (2014:754) menar att utsattheten för någon form av våld kan kopplas till graden av tillfredsställelse och viljan att stanna kvar inom yrket. Även Galand et al (2007:473) kopplar samman utsatthet för våld med emotionell stress och en önskan att sluta inom yrket.

Martin et al. (2012) har gjort en kvalitativ intervjustudie bland lärare på högskolan i Storbritannien. Martin et al. (2012: 404ff) menar att lärares uppfattning om sin professionella identitet påverkar hur man ser erfarenheter av utsatthet. Martin et al, (ibid) pekar ut lärares ansvarskänsla och omsorg om elever som ett centralt tema i de intervjuade lärarnas berättelser. Ett annat centralt tema menar Martin et al, (2012:406f) är strävan efter att upprätthålla professionaliteten genom att inte vika ner sig. Sela- Shayovitz (2009:1065) visar på att mindre erfarna lärare rapporterar våld i lägre utsträckning än mer erfarna kollegor, vilket kopplas till att lärare med mindre erfarenhet inte vill ge sken av att inte ha kontroll över situationen.

McMahon et al. (2014:754) menar att åtgärder fokuserade på våld riktat mot lärare har underprioriterats till förmån för åtgärder inriktade på våld riktat mot elever. McMahon et al. (ibid) menar även att åtgärder ofta baseras på skolltoleranspolicy, där de disciplinära konsekvenserna slår hårt mot elever med särskilda behov och, i en amerikansk kontext, färgade elever. Galand et al, (2007:473) pekar på att det upplevda stödet från ledning och kollegor är centralt både när det gäller att undvika att våld uppstår, men även för att mildra konsekvenserna för den enskilda lärarens välbefinnande. Galand et al. (ibid) menar därför att åtgärder som syftar till att stärka lagkänsla och samarbete är viktiga för att förebygga våld och dess effekter och att även rektors roll och utbildning är en central del i detta.

Ricketts (2007:62) drar slutsatsen att lärares rädsla och oro för att utsättas för våld kan minskas endast om lärare har tilltro till att åtgärder för att stävja våldet fungerar och att lärares åsikter därför borde tas bättre tillvara vid utformningen av åtgärder. Enligt Brå (2009:6:11) fungerar olika brottspreventiva metoder olika bra beroende på den enskilda skolans förutsättningar och karaktärsdrag. Effektiva våldspreventiva strategier måste därför alltid utformas lokalt och utgå från den enskilda skolans svagheter och styrkor. Det kan enligt Brå (ibid) vara en fara att förlita sig på till utvärderad forskningslitteratur kring fungerande brottsprevention, utan att först göra en bedömning av den enskilda kontexten.

3. Teori

Vi ser verkligheten som en föränderlig företeelse som skapas genom socialt samspel mellan människor och dessutom är påverkad av både tid och kontext. Därför har socialkonstruktionismen fått fungera som en vetenskapsteoretisk utgångspunkt i vår studie. Att det vi kallar verklighet är sociala konstruktioner är också något vi tyckte att vi kunde se i vår empiri. Vi har i vår analys valt att utgå från tre olika teorier, vilka alla har en socialkonstruktionistisk ansats.

3.1 Socialkonstruktionism

Burr (2003:2) menar att socialkonstruktionism inte har någon fast eller odiskutabel definition. Burr (ibid) slår också fast att socialkonstruktionismen kan förstås som en teori om ett eller flera grundläggande antaganden är uppfyllda. Först och främst bör förståelsen för hur vi förstår världen och oss själva utgå från en medvetenhet om hur vi förhåller oss till verkligheten (ibid:3). Enligt Burr (ibid) är socialkonstruktionismen en kritik mot positivism och empirism i den mening att det vi ser och erfar inte är det som verkligen existerar. De kategorier och fenomen som vi tycker oss urskilja och som hjälper oss att dela in världen i för oss begripliga enheter är inte några absoluta sanningar utan vår konstruktion och tolkning av verkligheten. Allwood och Erikson (2010:124) förtydligar att socialkonstruktionismen inte ifrågasätter existensen av fenomen. De menar att vi kan anta att det finns en yttervärld, men att vi bör vara kritiska till den och vara medvetna om att kunskap inte kan fås om den bortom de ramar som människans förståelse sätter - alltså bortom den sociala konstruktionens ramar.

Enligt Burr (2003:3f) färgas våra föreställningar av den historiska och kulturella kontexten. All kunskap är föränderlig i förhållande till den tid vi befinner oss i och våra föreställningar och kategoriseringar av begrepp förändras i förhållande till de sociala strukturer vi omges av idag (ibid). Det vi ser som en självklar sann verklighet idag, kan ha ändrats till en helt annan sann verklighet imorgon.

Kunskap och förståelse om verkligheten är något som enligt Burr (ibid:4) inte finns av naturen utan något istället upprätthålls och skapas genom våra språkliga samspel och sociala processer i relationer till andra. Den "sanning" som skapas genom dessa processer och samspel blir vår nuvarande accepterade föreställning om verkligheten och ligger till grund för hur vi handlar i olika sammanhang (ibid). Burr (ibid:5) menar att våra sociala handlingar och vår kunskap om världen samverkar genom att när sociala handlingar förändras, så förändras också vår kunskap om världen och tvärtom. Genom att kunskapen förändras så bevaras och förstärks vissa sociala handlingar medan andra utelämnas (ibid). Burr (ibid) menar att även maktrelationer samverkar och påverkas av våra konstruktioner, då dessa bestämmer vad som är tillåtande för vissa människor och på så vis också påverkar hur de behandlar andra.

Empirismens kritik mot socialkonstruktionism är enligt Allwood och Erikson (ibid:125) att den bidragit mycket lite till empirisk forskning, då dess förmåga att förutsäga fenomen är obefintlig. Då vår avsikt är inte är att förutsäga, utan att förstå hur lärare förhåller sig till våld anser vi i stället att ett positivistiskt förhållningssätt skulle hämma en ökad förståelse.

3.2 Structured Action Theory

Messerschmidt (2012:29) sammanfattar sin Structured Action Theory genom att han definierar genus som något som inte finns av sig självt utan som något som växer fram ur sociala handlingar genom samspel mellan människor. Eftersom samspelet äger rum i olika sociala kontexter konstruerar vi människor enligt Messerschmidt (ibid) ett brett spektrum av representationer av vad maskuliniteter och femininiteter får vara. Samspelet med andra lär oss sedan vad som är uppskattade och uppmuntrade former (ibid). Messerschmidt (2012:35f) anknyter till Connells teori om den *hegemoniska maskuliniteten* där maskuliniteter och femininiteter förhåller sig till varandra hierarkiskt. Vissa maskuliniteter och femininiteter anses ha en högre status än andra. Messerschmidt (ibid) pekar på att det inte bara är en fråga om genus utan menar att även klass, ras, ålder, sexualitet och nationalitet har betydelse för hur konstruktionerna förhåller sig till varandra. Den sociala kontexten förser individerna med kapital och makt i varierande former, vilket leder till att sociala handlingar kommer att utformas och bedömas på skilda sätt mellan olika kontexter och sociala grupperingar.

Messerschmidt har framför allt varit inriktad på sambandet mellan kriminalitet och maskulinitet. Kriminalitet och avvikande beteende, i vår studie våld, kan enligt Messerschmidt (1993, citerad i Akers & Sellers 2013:264) förstås som ett sätt att göra maskulinitet när andra möjligheter inte finns tillgängliga. Uttrycket och resultatet varierar med ålder, klass och ras. På samma sätt är uttrycket situationsbundet och kommer därför att skilja sig åt mellan olika miljöer, vilket Messerschmidt (ibid) kopplar till hur maktpositionerna inom gruppen och mellan olika grupper ser ut. Sarnecki (2014:234) menar att Messerschmidts teori kan användas för att förstå till exempel hur ungdomar ur underprivilegerade etniska minoritetsgrupper och samhällsklasser använder kriminalitet som ett sätt att göra maskulinitet.

3.3 Ideala offer

Precis som Burr (2003:2) menar att socialkonstruktionism inte har någon absolut definition menar Christie (2001:47) att offer inte är ett objektivet fenomen utan något som definieras av deltagarna. Christie menar att huruvida ett offer får status som offer eller inte istället bestäms genom våra sociala interaktioner och av vilka föreställningar om världen som blir accepterade. Enligt Christie (ibid) är det inte den som faktiskt faller offer eller löper störst risk för att falla offer som är det idealiska offret. Det ideala offret syftar istället på den person eller kategori som lättast får fullständig och legitim status som offer när den drabbats av brott (ibid).

Det idealiska offret karakteriseras enligt Christie (2001:47f) av fem olika drag: (1) offret bör vara svagt - till exempel en äldre eller sjuk person, eller ett barn. (2) offret ägnar sig åt en respektabel verksamhet när brottet äger rum – till exempel handlar i affären, går i skolan eller arbetar. (3) offret kan inte klandras för platsen offret befinner sig på – till exempel skolan eller arbetet. (4) förövaren är stor och ond och (5) förövaren är okänd för offret. För att ett offer ska bli idealt krävs också en idealisk gärningsperson, t ex en stor och stark man som inte ägnar sig åt någon respektabel aktivitet (ibid:48,54).

Christie (ibid:52) menar att vem som tillskrivs en roll som offer varierar från olika personer och situationer, då tiden och människors föreställningsvärldar förändras. I den skolkontext som vi har undersökt har lärare svårt att få status som ett idealt offer. Detta

kan kopplas till att flera av kriterierna inte är uppfyllda: läraren har en maktposition och har behov av att inte framställas som svag. Gärningspersonen är oftast en elev som inte uppfattas som stor och ond. Inte heller är förövaren i de flesta fall okänd för läraren. Det gör heller inte gärningspersonen särskilt idealisk

Christie (ibid:50) understryker att ett sista villkor för att få status som idealiskt offer är att offret antingen är tillräckligt mäktigt för att göra sitt fall uppmärksammat eller inte möts av motstånd som tystar ner en. Utifrån vår studie tolkar vi det som att motståndet i lärarnas fall ofta utgörs av konstruktionen av den egna yrkesrollen, där ett erkännande av sig själv som svag eller utsatt skapar problem för trovärdigheten som lärare både inför sig själv och inför andra. Vi har därför valt att använda Christies teori för att försöka synliggöra komplexiteten i lärarnas förhållande till att axla rollen som offer.

4. Metod

4.1 Val av forskningsmetod

Forskningsprocessen inleds enligt Backman (2016:59) alltid med en fråga som sedan styr valet av metod. Den fråga som fångade vårt intresse var hur lärare upplevde utsatthet, hot och rädsla för våld. Då vår fråga handlar om subjektiva upplevelser måste den valda metoden göra det möjligt att synliggöra människors tankar och upplevelser. Vi valde därför en kvalitativ ansats för vår studie. Karlsson & Pettersson (2006:59f) kallar den kvalitativa ansatsen för ett förståelseperspektiv och menar att kunskap inte är något som existerar och väntar på att samlas in utan istället är något som produceras i samspel med andra.

För att få reda på hur lärare reflekterade kring våld i sitt yrkesliv valdes intervjuer som metod. Genom våra intervjuer tror vi oss ha fått en ökad förståelse för hur komplexiteten i läraryrket påverkar såväl utsattheten för våld som lärarnas sätt att förhålla sig till våldet, men vi kan dock omöjligt hävda att våra intervjuer lett till objektiva eller sanna resultat. Detta är något som Thomsson (2011:30f) menar är en begränsning med kvalitativa intervjuer och den förståelsegrundade forskningen i stort: den leder inte till verifiering eller falsifiering som inom den kvantitativa forskningen är det som borgar för kvaliteten i forskningen. God kvalitet på kvalitativ forskning är därför beroende av tydliga och välgrundade argument för tolkningen (ibid:29). Vi har försökt att tydligt beskriva våra tolkningar och koppla dessa till teorier och rimliga argument, för att få en god kvalitet.

Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2011:37) understryker att intervjun är något som säger något om den stund intervjun sker, beroende av det som tillskrivs situationen där och då och hur den intervjuade tolkat ämnet. För att betona att vår studie är knuten till de tillfällen då intervjuerna gjordes har vi valt att i vår presentation av analysen av materialet medvetet använda tempusformen preteritum (dåtid) i stället för presens (nutid) när vi återger lärarnas utsagor.

4.2 Validitet och reliabilitet

Begrepp som validitet och reliabilitet är i kvalitativ forskning ofta omdiskuterade då de inte innebär samma sak som i kvantitativ forskning (Svensson & Ahrne, 2011:26f). Tiby (2006:52) redogör för de alternativa begrepp som Atkinson, Coffey & Delamont (2003:156f) föreslår. De menar att validitetsbegreppet kan ersättas av *credibility*, det vill säga trovärdighet. Svensson & Ahrne (2011:26f) menar att trovärdighet innebär att teori, metod och slutsatser sammantaget ger intryck av att vara välgrundade och att det finns tydliga kopplingar mellan dem. I sin diskussion av validitet i reflexiva studier kopplar Thomsson (2002: 32) begreppsvaliditet till att välja mellan olika tolkningar och att ge trovärdiga argument för att den föreslagna tolkningen av något är rimlig.

Enligt Svensson & Ahrne (2011:27f) finns det flera sätt att göra kvalitativ forskning trovärdig. Ett sätt som blir särskilt intressant för vår studie är att hålla en hög transparens, det vill säga en hög genomskinlighet. Detta är en central del i en studie med en reflexiv ansats då denna enligt Thomsson (2002:146f) innebär att analysen är ständigt pågående, vilket gör att forskarens förförståelse och positionering blir central för tolkning och analys

och därför måste tydliggöras för att göra studien trovärdig. Vi har efter bästa förmåga försökt att redogöra för vårt tillvägagångssätt och tydliggöra våra val och kopplingar för att öka trovärdigheten.

Ett omdiskuterat problem med reliabilitet inom kvalitativa studier är att kravet att en annan forskare ska kunna genomföra samma studie med samma resultat ofta inte är tillämpligt på kvalitativa studier. En vanlig stötesten är enligt Kvale & Brinkmann (2007:246) att olika intervjuare får olika resultat. Med den vetenskapsteoretiska utgångspunkten att sociala fenomen är konstruktioner som uppstår och omförhandlas i möten människor emellan förefaller det osannolikt att olika forskare skulle få samma resultat. Atkinson et al (i Tiby, 2006:52) menar att *dependability* är ett bättre begrepp i kvalitativa studier än reliabilitetsbegreppet. Dependability innebär att det ska finnas en tydligt redovisad koppling mellan det som utforskats i undersökningen och den tolkning som forskaren har gjort. Vi har försökt att tydliggöra det vi utforskat och redogöra för hur vi har tolkat det. För att möjliggöra för läsaren att bedöma rimligheten i vår tolkning och möjliggöra en egen tolkning har vi använt oss av många citat ur intervjuerna.

4.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet är ett begrepp som Thomsson (2002:33) kopplar till kvantitativ forskning och en positivistisk vetenskapsteori. Generaliserbarhet handlar traditionellt om att kunna överföra resultaten från en grupp till en annan (ibid:32). I vårt fall blir den traditionella generaliseringen omöjlig. Lärares upplevelser har många fler variationer än de vi kunnat presentera då deras yrkeskontexter och bakgrunder skiljer sig åt. Thomsson (ibid) menar dock att det i kvalitativ forskning i stället för generaliserbarhet talas om att utvidga tillämpningsområdet för en förståelse. För vår del skulle till exempel vår förståelse av lärares utsatthet kunna prövas mot andra yrkesgrupper som arbetar under liknande premisser för att se om förståelsen kan tillföra något där. Den skulle också kunna prövas mot en större grupp lärare som yrkesgrupp. Vi har försökt koppla förståelsen av olika fenomen i vår studie till den tidigare forskningen där studierna är större. Ibland har flera studier visat samma sak, vilket vi tolkat som att det trots stora olikheter i övrigt finns vissa övergripande karaktärsdrag.

4.4 Urval

En viktig del inom den kvalitativa metoden är enligt Bryman (2011:346) att välja plats och undersökningspersoner i förhållande till syfte och frågeställningar. Vårt syfte var att studera lärares upplevelser, vilket gjorde lärare till en rimlig urvalsgrupp. Att välja ut personer som har relevans för en förståelse och som kan besvara syftet och frågeställningar kallar Bryman (2011:392) för ett målinriktat urval. Läraryrket är emellertid brett och vårt inledande syfte var att undersöka hur lärare upplevde sin utsatthet för våld ur ett viktimologiskt perspektiv.

Vår förförståelse var att högstadielärare är en särskilt utsatt grupp. För att undersöka om detta var ett rimligt antagande gjorde vi en pilotintervju, som pekade på att vårt antagande om att högstadielärare var en lämplig urvalsgrupp var rimligt. Flera av lärarna vi intervjuade hade erfarenheter från såväl högstadiet som gymnasiet, vilket i samspel med viss tidsbrist och svårighet att hitta ytterligare intervjudeltagare ledde till att vi utökade urvalsgruppen till att omfatta även gymnasielärare.

Bryman (ibid:93) menar att en pilotundersökning kan skapa en ökad säkerhet i valet av metod. Vi fann att intervjuer verkade vara rätt form för vår studie. För att nå ut till vår målgrupp skickade vi ett mejl med information om studien (se bilaga 1) till rektorer på ett tiotal högstadieskolor med en önskan om vidarebefordran till lärare. Gensvaret var svalt och endast två lärare anmälde sitt intresse. Att svaren var få tror vi berodde på en stressad arbetssituation då studien genomfördes i slutet på en termin. Det kan också ha varit så att rektorerna och lärarna helt enkelt ignorerade mejlet. Vi gick därför vidare till ett snöbollsurval, vilket är något som Bryman (ibid:196) benämner som ett slags bekvämlighetsurval. Vid ett snöbollsurval tas kontakt med människor som är relevanta för undersökningen och därefter används dessa kontakter för att nå ytterligare lämpliga deltagare. Snöbollsurvalet som strategi var något vi hade diskuterat som lämpligt att börja med. Dock valde vi till en början bort det då en av författarna själv arbetar som lärare och att vi forskningsetiskt inte ville använda oss av dennas kollegor eller tidigare kollegor med risk för att de skulle lämna känslig information. Även om författaren själv inte skulle intervjua sina tidigare kollegor ansåg vi att det fanns en risk för igenkänning, då hon skulle ta del av empirin. Snöbollsurvalet vi till sist använde bestod av en kontakt via en kurskamrat samt genom en av författarens personliga kontakter.

Våra intervjudeltagare bestod av fyra kvinnor och en man. Samtliga deltagare var mellan 35 och 55 år och hade varit yrkesverksamma mellan 10 – 25 år. Tre av lärarna var klasslärare och de andra två hade en annan lärarfunktion. Vi har valt att inte presentera dessa lärarfunktioner för att eliminera risken för identifiering. Fyra av lärarna arbetade för närvarande på högstadiet, en lärare arbetade på gymnasiet i en medelstor stad.

4.5 Genomförande

För att skapa en förståelse och upptäcka luckor inom det område vi valde för vårt examensarbete inledde vi vårt arbete med en litteraturgranskning. Backman (2016:30) menar att detta inte ska hoppas över i en studie, då det fortsatta vetenskapliga arbetet är beroende av hur väl påläst forskaren är. Den svårighet vi stött på under vår litteraturgranskning är tidsbegränsningen. Då fältet är brett, innebär den snäva tidsramen en risk för att viktig och relevant forskning missas i och med att vi omöjligen hann gå igenom allt⁶. Inom den kvalitativa strategin och under litteraturgranskningen finns också enligt Backman (ibid:59) en risk att forskaren inkorporerar fördomar och förutfattade meningar för att låta dessa bli styrande. Backman menar att detta beror på att forskaren själv är instrumentet, vilket också kan innebära att man ignorerar eller missar nya upptäckter. För att undvika detta har vi försökt att förhålla oss kritiska till oss själva och reflektera kring våra fördomar och förförståelser. Vi anser att vi har haft en fördel av att vara två skribenter som kunnat diskutera, ifrågasätta och uppmuntrat varandra till reflektion.⁷

För att undersöka om uppsatsens intervjufrågor var genomförbara började vi som tidigare nämnts med en pilotintervju, något som enligt Bryman (2011:258) kan synliggöra problem eller missförstånd med intervjufrågor. Pilotintervjun resulterade i några mindre förändringar av våra intervjufrågor där vi valde att utesluta frågor med viktimologiskt fokus samt att vi gjorde ett tillägg med någon fråga. Vår önskan och plan var att genomföra en intervju i taget, transkribera den och analysera materialet innan vi gick vidare med nästa intervju. Tanken med detta var att materialet skulle kunna generera ny

⁶ Under tidigare forskning presenteras tillvägagångssätt vid sökning av tidigare forskning.

⁷ Vi har valt att inte beskriva de olika formerna utan hänvisar istället till Bryman (2011:203 - 206)

förförståelse och nya infallsvinklar inför nästa intervju. På grund av tidsbrist och respondenternas önskemål fick vi genomföra våra intervjuer löpande efter varandra inom en tidsperiod på cirka tio dagar. Intervjuerna var en kombination av strukturerad intervju och semi- och ostrukturerad intervju. Eriksson- Zetterquist och Ahrne (2011:40) menar att det varken är möjligt eller behöver göras distinktioner mellan strukturerade, semi- eller ostrukturerade intervjuer. Intervjuer bör istället göras på olika sätt utifrån syfte och deltagare. För oss ökade det möjligheten att få en djupare förståelse, då intervjudeltagaren fick vara delaktig och prata om sådant vi hade missat att uppmärksamma på grund av begränsningar i vår förförståelse. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (ibid) menar att det i stället för distinktioner är viktigare att beskriva hur intervjuerna har gjorts. Under våra intervjuer hade vi en utarbetad intervjuguide som stöd (se bilaga 2). Vi hade också som mål att försöka få svar på de frågor vi hade i vår guide, men utan att vara bundna till att varken direkt ställa eller få svar på alla frågor. Deltagarna pratade mer kring vissa frågor, vilket ledde till följdfrågor utanför vår guide för att möjliggöra en djupare förståelse och göra intervjun mer naturlig och lik ett samtal. Intervjudeltagarna fick själva ge förslag på tider och platser som passade dem, vilket fick till följd att någon intervju ägde rum i intervjudeltagarens hem medan majoriteten av intervjuerna ägde rum på skolorna. Intervjuerna spelades in och transkriberades. Eftersom vi ville använda citat från intervjuerna i vår presentation av analysen valde vi att utelämnas uttryck som ööö, mmm och så vidare då vi kände att de inte fyllde någon funktion.

4.6 Bearbetning och analys

I inledningsskedet av arbetet var vår tanke att tillämpa viktimologiska teorier som ramverk. Efter att vi genomfört pilotintervjun upptäckte vi att lärarna inte talade om sig själva som offer. Vi lät därmed vår teoretiska utgångspunkt ligga vilande medan vi funderade vidare på nya teoretiska ramar. Analys och tolkning har varit en pågående process genom hela arbetet, likaså diskussioner och reflektioner. Tolkningsfasen är enligt Backman (2016:34) den fas som är synonym med oenighet mellan forskare, vilket beror på att samma data kan tolkas olika på grund av vetenskapsfilosofisk tillhörighet eller vetenskapsteoretiskt förhållningssätt. Backman (ibid) menar att data aldrig talar för sig själv utan måste tolkas för att framträda. Denna oenighet är något vi som två uttolkare också stötte på. Vi tror att detta kan bero på att vi lämnade den viktimologiska utgångspunkten och istället under en period var osäkra på våra teoretiska ramar. Vi hade dessutom olika förförståelser: den ena författaren från sitt arbete som lärare och egna upplevelser från läraryrket och den andra författaren utifrån en egen förförståelse påverkad den rapportering kring lärarnas situation som återspeglats i media.

Som studenter i slutfasen av vår utbildning har vi också haft många olika teorier och förhållningssätt att reflektera kring, vilket gjorde att vi under en period av arbetet prövade oss fram. Fler teorier än de vi slutligen valde fick fungera som reflexiva verktyg innan den redovisade analysen påbörjades. Våra oenigheter löstes genom många diskussioner. Backman (2016:56) poängterar dock att det kvalitativa förhållningssättet inte behöver ha sin utgångspunkt i teorier, utan att man istället bör samla in empirin för att därefter formulera begrepp i form av hypoteser eller teorier. Detta har vi tolkat som att teorierna mycket väl kan pendla i de olika stegen av en forskningsprocess med kvalitativ ansats, framför allt vid en reflexiv ansats vilket vi anser att vårt arbete haft.

Reflexiviteten bör enligt Thomsson (2002: 41) ses som en växande kedja där empiri och teorier hakar i varandra och analys och förklaringar måste omprövas och utvecklas medan

kedjan byggs på. På grund av tidsbrist lyssnade vi på intervjuerna en gång i sammanhängande form. För att underlätta arbetet delade vi upp intervjuerna så att den som gjorde intervjun även transkriberade den. Detta tror vi kan ha inneburit en risk för att vid transkriptionen färgas av den egna förförståelsen och tolkningen av intervjusituationen. Vi skrev sedan ut de transkriberade intervjuerna. Granskningsprocessen inleddes med att vi båda på varsitt håll gjorde flera genomläsningar, då vi markerade centrala teman och noterade spontana tankar och tolkningar. Vi träffades sedan för att diskutera de centrala teman vi tyckte oss urskilja och de tolkningar som vi hade gjort. I och med detta inleddes något som Rennstam & Wästerfors (2011:194) kallar reduceringsprocessen. Syftet med reduceringen är enligt Rennstam & Wästerfors (ibid) att skapa en god representation av materialet, där det ska återges selektivt men ändå rättvisande och att de exempel som man finner intressanta bör sparas och lyftas fram. Att begränsa materialet och förhålla sig till det syfte vi haft med studien har vi upplevt som en svårighet, då det tagit emot att bortse från intressanta resonemang hos intervjudeltagarna. Reduceringen är dock en nödvändig process då allt omöjliga kan presenteras och argumenteras för, då studien behöver förhålla sig till sitt syfte.

Bearbetningen har också inneburit att vi läst om vårt material otaliga gånger, vilket hela tiden öppnat våra ögon för nya upptäckter. Vi anser att vi under tolkningsprocessen haft reflexiva inslag. Thomsson (2011: 149) menar att skillnaden mellan en reflexivt tolkande analys och en tolkande analys är att den förstnämnda har en vilja att inkludera sådant som forskare lärt sig att konstanthålla eller inte låtsas om. Vår reflexivitet har inneburit reflektioner kring om det till exempel i intervjudeltagarens förförståelse av intervjun finns sådant som skulle kunna påverka dennes svar och om intervjusituationen påverkas av någon maktaspekt. Thomsson (2011:150) menar också att man bör undvika summeringar av det intervjudeltagaren har sagt och föreslår istället en kombination av lodrät- och vågrät analys. Det första innebär enligt Thomsson (ibid) att analysera materialet rakt igenom varje enskild intervjutext för att sedan använda sig av ett vågrätt perspektiv där analyser mellan de olika texterna görs genom jämförelser. I vårt analysarbete pendlade vi mellan lodrät- och vågrät analys. Vi började analysen av våra intervjuer genom att läsa igenom det transkriberade materialet på varsitt håll. Ur varje intervju plockade vi sedan ut centrala teman vilka vi reflekterade kring i förhållande till våra teorier och den tidigare forskningen. Därefter analyserade och tolkade vi likheter och skillnader mellan texterna, till exempel hur olikheter mellan olika teman kom till uttryck i intervjuer genom att till exempel reflektera över om det fanns skillnader som kunde kopplas till att lärarna arbetade i olika socioekonomiska kontexter. Vi reflekterade även över om det fanns skillnader eller likheter mellan lärare i olika roller och mellan olika kön.

4.7 Etiska ställningstaganden

Vetenskapsrådets (2004) forskningsetiska principer innehåller fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa har varit vägledande under arbetets gång. Informationskravet anger att forskaren ska informera dem som berörs av forskningen om dess syfte, om att deltagandet är frivilligt och de villkor som finns för deltagande (Vetenskapsrådet 2004:7). I vårt mejlutskick där studiens syfte presenterades bifogade vi ett informationsbrev där detta framgick (se bilaga 3). De intervjudeltagare som vi nått genom snöbollsurval fick ett informationsbrev vid intervjuerna och samtliga intervjudeltagare fick muntlig information kring syfte, frivillighet och villkor för deltagande vid intervjutillfället. Samtyckeskravet (ibid:9) anger

att deltagare själv har rätt att bestämma över sin medverkan. Detta uppfylldes genom att deltagarna fick frågan om de samtyckte till att delar av intervjun presenterades i vårt examensarbete samt om de samtyckte till att delta och till att intervjun spelades in. Enligt konfidentialitetskravet (ibid:12) ska deltagare i en undersökning ges största möjliga konfidentialitet, där personuppgifterna ska förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem. Deltagarna informerades både skriftligen och muntligen vid intervjuens början om att deras uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt och att intervjun skulle spelas in, förvaras oåtkomligt för andra samt att intervjuerna skulle raderas vid studiens slut. De transkriberade intervjuerna innehöll inte namn och skolorna anonymiserades i största möjliga mån. I våra presentationer har vi också valt att undvika presentationer av kontexterna som avslöjar den skola där de enskilda lärarna arbetar. Det sista huvudkravet är nyttjandekravet, enligt vilken insamlade personers material endast får användas för forskningsändamål (ibid:14). Efter examinationen kommer alla intervjuer och transkriberingar att raderas. Materialet kommer således inte att användas till något annat och har heller inte använts för annat än för vår studie. Några av intervjudeltagarna har uttryckt en önskan att få ta del av den färdiga rapporten och vi har därför sparat dessa intervjudeltagares kontaktuppgifter.

5. Analys

5.1 Lärarnas definition av våld

När lärarna i vår studie ombads definiera vad våld innebar för dem berörde de framför allt den fysiska aspekten: “För mig är våld, då är det alltså att man slåss, att det är tillmäte på något sätt [...]” Den psykiska aspekten av våld framställdes av några lärare i studien som mindre självklar:

Jo men att någon gör illa någon annan, genom knytnävslag eller använder saker. Ja, gör illa någon annan på något...det finns ju massa olika sätt.... sen vet inte jag om psykiskt... om det är våld. Alltså det ordet [...] Nej, våld för mig är nog att man kanske gör någon illa fysiskt.

Handlingar som av lärarna definierades som våld ansågs även ofta ha en avsiktlig dimension: “Att man gör varandra illa och kanske också med vilja.” vilket kan få betydelse för vilka händelser som lärare själva respektive omvärlden uppfattar som våld.

Varje skolenhet ska enligt Skollagen 5 Kap § 5 ha ordningsregler som ska utarbetas i samråd med eleverna. Reglerna har som syfte att främja säkerhet, trygghet och arbetsro och är ofta en blandning mellan mer allmänt vedertagna regler som att man inte får slåss till att vara mer kopplade till skolkontexten: inga bollar i korridoren, inga jackor och kepsar på i matsalen. Enligt Sarnecki (2009:22f) är vad som anses klandervärt centralt för ifall lagar och regler ska uppfattas som legitima. Sarnecki (ibid) menar att den uppfattade graden av legitimitet kan variera mellan olika grupper beroende av bland annat kön, position, kultur och ålder. Utöver de fastställda reglerna i skolan finns enligt vår förståelse normer som styr elevers och lärares handlingar. Utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv kan detta förstås som att lärare och elever konstruerar vad som är klandervärt och inte utifrån olika kontexter och utifrån vilka aktörer som är inblandade. Ett exempel på detta är elevernas sätt att “skojbråka” med varandra. Med skojbråk menade lärarna i studien fysiska handlingar mellan elever där uppsåtet inte är att vålla skada utan däremot verkar ha någon slags sammanhållande funktion inom olika elevgrupper, framför allt bland pojkar. Samma handling mellan en elev och en lärare skulle däremot kunna definieras som våld då det bryter mot de normer som reglerar vad som är ett klandervärt beteende i den situationen.

5.2 Förekomsten av våld

Elever pekades i vår studie ut som den främsta förövaren av våld mot lärare, men att lärare utsätts för fysiskt våld framhölls ändå som ganska sällsynt både i våra intervjuer och i tidigare forskning (McMahon et al, 2014; Galand et al, 2007). Lärarna i vår studie kopplade detta till att det krävs mycket innan en elev ska ge sig på en lärare fysiskt:

Men på något sätt litar jag ändå på att man vet att där går gränsen. Man slår inte en lärare. Där liksom. Och de flesta... ja, i alla situationer där jag har ställt mig i vägen för två elever har de också vetat den gränsen. Det är aldrig någon som ens hotat och hytt så att jag har behövt välja ska jag ducka eller ska jag inte.

Situationer där lärare försöker bryta pågående konflikter mellan elever upplevde lärare i vår studie som risksituationer där det finns en ökad risk för att utsättas för våld, vilket även är något som framkommer i tidigare forskning (Tiesman et al 2013:67). Denna typ

av utsatthet kallar Martin et al. (2012:410) för indirekt. Med detta menas att läraren inte är det primära målet utan råkar komma i vägen vid en konflikt. Detta kan uppstå till exempelvis vid ett "skojbråk" som urartar och då medför en risksituation för den lärare som måste ingripa.

Det där är ju inte tillåtet på skolan och vi säger ju till varje gång och går emellan: "Sluta med det där! Men vi bara skojar! Ja men det var inte skojigt" och sen kan ju de vara kompisar tre minuter senare i alla fall. Men det kan ju också gå överstyr så vi försöker ju gå emellan.

Vid direkt våld (Martin et al 2012:410) är läraren däremot det primära målet. Direkt våld av fysisk karaktär beskrev de lärare som vi intervjuade som ganska ovanligt. Direkt våld av psykisk karaktär beskrevs som betydligt vanligare och som något som det flesta lärare hade utsatts för vid något tillfälle. Detta tycker vi är intressant då det hos några lärare fanns ett motstånd mot att förknippa den psykiska utsattheten med begreppet våld. Inte desto mindre gav lärarna vi intervjuade uttryck för att händelser av psykisk karaktär hade en inverkan på arbetet och måendet. Vi har därför valt att ta med det i våra resultat trots att det bland lärarna själva rådde oenighet om ifall det skulle definieras som våld eller inte. Gränserna för vad som uppfattas som våld är på intet sätt fasta, utan varierade mellan olika lärare och mellan olika situationer som lärarna beskrev. Detta kan även ha påverkats av vårt val att i studien utgå från en bred definition av våld, vilket vi även bad de lärare vi intervjuade att ha i åtanke.

Ett vanligt exempel som lärarna gav på det som vi ser som psykiska aspekter av våld var hot. Lärarna uppgav att det förekommer verbala hot, men att även ett hotfullt beteende och en hotfull attityd kunde ses som ett uttryck för våld, liksom kränkningar av olika slag: "Ofta så vet ju inte alla vad man kan och bör säga och de kan häva ur sig grejer, förolämpningar och så." Att bli fotad och filmad nämndes som konkreta exempel på kränkningar som inte uppfattades som direkta hot men som ändå upplevdes som obehagliga.

Något som poppade upp i våras det är ju det här med Periscope⁸ och det kändes lite sådär faktiskt. Ja, men ska jag gå runt här på min arbetsplats och hålla lektioner och vara rädd för att hamna på nätet för att jag gör något eller inte gör något eller blir arg på någon.

Andra uttryck för våld beskrevs som mer diffusa:

Men jag kan nog säga det att det är nog mer vanligt att man pratar om situationer som är av disciplinära/kränkande/ alltså de här....det är ganska vanligt att han eller hon lyssnar inte. Det är nog en gråskala. Väldigt utdragen och här och var tror jag nog att man skulle kunna betrakta det som fysiskt eller psykiskt våld.

Debarbieux (2006, i Martin et al, 2012:401) pekar på att det inte alltid är hur allvarlig en våldshändelse är som avgör hur den ska bedömas, utan menar att återkommande mindre allvarliga händelser kan ha en större negativ inverkan på individen som utsätts. Debarbieux (ibid) kallar detta för "micro-violence" och vi kommer fortsättningsvis att

⁸ Periscope är en livesändningsapp som av ungdomar ibland har använts för att filma lärare och lägga ut filmen på nätet: <http://www.svt.se/nyheter/inrikes/destruktiva-trender-bland-unga-pa-periscope>

använda termen *mikrovåld*. Lärarna beskrev händelser som att få sin cykel pyst, att saker slängs på lektioner och andra störningar som har till syfte att störa undervisningen.

För några år sedan då hade jag en grupp elever som ställde följdfrågor på ett sådant sätt att det hackade sönder undervisningssituationen där allting stod och stampade. Och det var rätt så återkommande. Men det är väldigt... den nyansen.

Läraren ifråga upplevde detta som något som var "jobbigt och slukade mycket energi" trots att det enligt läraren själv var "ganska vardagligt". Det som gjorde det problematiskt var att det inte fanns något uppenbart hot eller explicita kränkningar som kunde klassas som regelbrott, vilket gjorde att det blev svårt att hantera.

5.3 Lärarens uppdrag

De lärare som vi intervjuade beskrev lärarrollen som uppdelad på två huvuduppdrag: ett fostrande och ett undervisande:

Ja, alltså man är ju både lärare som ska lära ut sitt ämne [...] man ska lära eleverna hur de ska bete sig, man ska vara lite civiliserad, man ska ha lite stil och vara schyssta med varandra, respektera varandra och tänka på varandra. Det är väldigt fostrande säger jag.

Kärnverksamheten förstås är ju undervisning. Jag ska försöka få de här ungarna att lära sig saker inom mina ämnen då. Men väldigt mycket tid tas också till att försöka uppfostra barn också: hur man beter sig mot andra och liksom i en miljö överhuvudtaget och ansvarstagande och så.

Flera av lärarna ansåg att elevkontakten är den del av arbetet som är tyngst och mest utmanande men samtidigt beskrevs som det som ger väldigt mycket tillbaka.

Ämnet är ju a walk in the park, det är ju att man arbetar med människor under utveckling som är svårt och sen åldern också är ju både härlig och jobbig för de är ju väldigt formbara också eleverna så man har ju ett väldigt ansvar.

5.3.1 Risksituationer

Både i lärarnas undervisande och fostrande uppdrag uppstår ofta situationer där lärarna uppfattade att det fanns en ökad risk för konflikter. En lärare ringade in dessa risksituationer med "När man sätter gränser, när man ställer krav, när man inte låter eleverna göra som de vill." Flera lärare uttryckte att den egna utsattheten för våld sällan var något större problem i klassrummet, förutsatt att man som lärare hade tillräcklig auktoritet för att kontrollera klassen. En lärare uttryckte att "det krävs det en ganska stark elev för att utmana en lärare i klassrummet". Även Vettenburg (2002:38) pekar på att de flesta lärare inte upplever någon rädsla för att bli utsatta i själva undervisningssituationen. En lärare i vår studie reflekterade över att läraren i klassrummet befinner sig tydligt i toppen av makthierarkin genom att vara den som leder arbetet och genom undervisningens upplägg. När läraren rör sig i korridorer och på skolgården spelar undervisningsuppdraget däremot en mycket liten roll och lärare förväntas fostra och tillrättvisa även elever som man inte har någon relation till. I dessa situationer förefaller

det som om maktstrukturerna kan upplevas som mer omförhandlingsbara av eleverna än de är i klassrummet.

I den friare miljön i skolans utrymmen utanför lektionssalarna verkar de tillfällen vid vilka lärare uppfattar att de själva är särskilt utsatta för våld öka. I en miljö som upplevs som stökig och där det har skett en normalisering av en viss nivå av våld mellan elever uppstår fler konflikter där läraren förväntas träda in och ibland handgripligen avstyra eller avbryta slagsmål. I dessa situationer handlade det enligt lärarna i vår studie mycket om makt och auktoritet, där lärarens förmåga att framställa sig själv som en auktoritet blir avgörande för hur en konflikt kan utvecklas. Här uttryckte lärare att det är en balansgång mellan att vara tydlig nog för att eleverna ska få en känsla för vem som bestämmer och samtidigt inte vara för hård: "Man sätter liksom förväntningarna och ribban någonstans tror jag...och sen om man är för krävande också då straffar man ut sig själv på något vis."

5.3.2 Relationer mellan lärare och elever

Särskilt besvärligt blir gränssättningen när det inte finns en bra relation mellan lärare och elev. Samtliga lärare i vår studie beskrev just en bristfällig relation till eleverna som central i förståelsen av orsakerna till våld. Lyckas man däremot som lärare skapa och upprätthålla en bra relation till eleverna beskrevs det som att risken för att våld ska uppstå eller för att det ska upprepas minskar.

Ja oh ja, det är ju A och O. För har man fått dem här busarna... att man kommit på god fot med dem, alltså då kan man ju få dem nästan vart man vill sen.

Relationsfrämjande aktiviteter som att lärare äter vid samma bord som eleverna var lärarnas konkreta exempel på hur man kan arbeta för att bygga relationer. Lärarna förespråkade även andra gemensamma aktiviteter. Att eleverna trivs i skolan, både med den inre och yttre miljön, ansågs viktigt även ur relationssynpunkt. Lärarna menade att en infekterad relation kan leda till en negativ spiral som ökar risken för att läraren ska utsättas för våld:

Och en del elever får ju för sig att den där läraren tycker jag inte om och så blir det en ond cirkel sådär för då tycker inte läraren om den eleven heller och så får man kortare stubin och så åker den ut och så blir den surare på läraren

5.4 Lärarnas tankar kring orsaker till våld

Under våra intervjuer upptäckte vi att lärarna i sina reflektioner kring våld i skolan hela tiden återkom till förklaringar till varför våldet uppstod. Det framkom tydligt bland de lärare vi intervjuade att man bryr sig om sina elever och vill att det går dem väl både i skolan och i livet. I Christies (2001:52) teori om det ideala offret är ett av de fem kriterierna för att uppnå status som ett idealt offer att gärningspersonen är okänd för offret. Det våld som de flesta lärare i skolan möter utövas till största delen av elever som är kända för läraren. Detta tror vi är en bidragande förklaring till varför lärare tenderar att söka förklaringarna till elevens handlingar i dennes sociala situation. Det går då lättare att hantera den egna utsattheten och göra den till något som inte är riktat mot läraren som person utan mot läraren som representant för något: vuxenvärlden, skolan eller strukturer i samhället.

Förklaringarna till varför våldet uppstår utgör även en del av vad en lärare själv beskrev som "lösningsorienterat" förhållningssätt.

Och..ja jag tror också att det är något slags. Lösningsorienterat. Att ja, han har det för jävligt. Är det något jag kan göra? Kan jag hjälpa till på något sätt eller kan han få hjälp via kurator [...] vad är det som gör att det blir såhär och kan vi då åtgärda det eller åtminstone hjälpa till en liten bit.

Vi tolkar det som att ett lösningsorienterat förhållningssätt är mer eftersträvansvärt hos lärarna än ett mer repressivt där överträdelser ska rapporteras och bestraffas. Vi upplever att det lösningsorienterade förhållningssättet genomsyrar lärarnas praktik. Även lärare som förordade tydligare regler och mer struktur uttryckte att i det enskilda mötet med eleven är det lösningen på konflikten som står i centrum och inte vad eleven har gjort: "Vi fokuserade inte på det dåliga som hänt utan vi fokuserade framåt och på betyg och på gymnasiet och så där."

Lärarna uttryckte även en frustration över elever som de inte kunnat hjälpa. En lärare berättade om hur hon mött elever i rätten och hur åklagaren sedan frågat om hon var nöjd:

Nej, sa jag, jag kommer aldrig vara nöjd att möta en elev i rätten. Det är ett stort misslyckande, för honom och för mig för det här är superfina pojkar och det sa jag i rätten också att det här är superfina pojkar och någonting har gått snett.

Det lärarna gav uttryck för var att det bakom varje elev som utövar våld mot lärare finns något som förklarar våldet: "Men jag tror väl att blir man våldsam som elev då har man ett bagage med sig. På något sätt." "Bagaget" kan se olika ut. En elev som till exempel har ett neuropsykiatriskt funktionshinder kan i viss mån ursäktas för vissa typer av händelser som kan klassas som våld, även om lärarna gav uttryck för att det finns en skillnad mellan att ursäkta och förstå.

Men man kan ju förstå ibland varför ungar beter sig som de gör. Det är samma där, jag tror ingen föds till utan hade den här vuxit upp i ett annat hem eller på ett annat sätt så hade den också betett sig på ett annat sätt. Det är väl miljö eller mest miljö i det här fallet, men därmed inte sagt att det är okej: 'Jaja, men du har ADHD, du får klippa till honom liksom'. Absolut inte, tvärtom höll jag på att säga. Jag tar alltid de striderna med eleverna. Man pratar om att man ska välja sina konflikter och det är en konflikt som jag väljer för att man ska inte komma undan med det liksom, för att jag har en diagnos så får jag bete mig som jag vill.

Flera lärare tog upp hemmets betydelse för hur barnet fungerar i skolan och att vetskapen om att ett barn far illa hemma ofta väckte starka känslor hos läraren: "Ja ibland har jag ju känt att...fast det har man ju inte gjort. Men man har lust att ringa hem till den där farsan att nu jävlar slutar du dricka för din unge funkar inte."

Framför allt var det familjens sociala situation som togs upp som en möjlig förklaring till våld.

Jo, men kommer man från ett hem med våld, då tror ju jag att våld föder våld så det är liksom mindre respekt med individen, jag vet inte riktigt hur jag ska säga, men jag känner det: det är mindre respekt, man går lite mer över gränser och det är tuffare och hårdare tag.

Hemmets negativa inflytande på elevens uppträdande kopplades av lärarna även till föräldrarnas attityder till skolan och till lärare. När en lärare pratade om en incident där en elev åtalats och fällts för en händelse riktad mot en kollega påpekade läraren att föräldrarna trots den fällande domen inte ansåg att eleven begått något fel. Ansvaret för händelsen istället lades över på skolan, vilket uppfattades som mycket jobbigt av kollegan.

Vi har ju en incident som vart en polisanmälan och den var ju klockren elevens fel. Men det tyckte inte föräldrarna, nej, och det är ju en sån här som man möter då och då. Att det spelar ingen roll vad barnen gör, så är det vi som har gjort fel ändå.

Läraren reflekterade vidare över att föräldrarnas attityder och sätt att hantera saker överförs till barnen: "Men man ser ju ofta att så som föräldrarna är så blir ju också barnen och det är ju nästan självklart så man växer upp."

5.5 Genusnormer som orsak till utsatthet

Lärarna i studien beskrev att de upplevde att kvinnliga lärare var mer utsatta för våld än manliga lärare: "Det är en större andel kvinnor som råkar illa ut. Och så tänker jag på både fysiskt och psykiskt våld, mest psykiskt våld, blir kallade otrevligheter". Att kvinnliga lärare är vanligare än manliga och att de senare skulle ha högre status på grund av att de är färre fördes av en lärare fram som en eventuell förklaring till att kvinnor uppfattas som utsatta för våld i högre utsträckning. Samma lärare avfärdade samtidigt detta som en fullständig förklaring. Lärarna beskrev att de vanligaste förövarna av våld och avvikande beteende i skolan är pojkar, vilket får stöd i den tidigare forskningen (McMahon et al 2014, Tiesman et al 2013). Att det är vanligare att pojkar uppvisar ett avvikande beteende gentemot kvinnliga lärare uppfattades av lärarna i studien som en fråga om makt och kultur. De lärare vi intervjuade upplevde att manliga lärare som kollektiv hade lättare än kvinnliga lärare att upprätthålla auktoriteten. Kvinnliga lärare ansågs av lärarna själva som en mer utsatt grupp. Män bedömdes ha en fördel av sina fysiska egenskaper: "Ja, generellt sett har ju en man lättare... ja, de är oftast stora. De har ofta en mörk röst". Men även egenskaper som av läraren upplevdes som manliga respektive kvinnliga användes för att förklara den upplevda skillnaden i utsatthet.

Men liksom också när man sitter och pratar och sådär att vi tjejer oroar oss mer över saker och stressar upp oss lite mer... för jag har inte en man som jag jobbar med som jag upplever känner den stressen.

Lärarna i studien menade dock att auktoritet inte främst är bundet till kön utan till hur man är som person och att en lärare som oavsett kön inte upprätthåller en stark auktoritet får det jobbigt. Genusnormer som förklaring till att lärare utsätts för våld kopplades av lärarna istället starkt till eleverna. Samtliga lärare i vår studie pekade på att de elever som står för våldsamma handlingar mot lärare i stor utsträckning är pojkar. Flickor som förövare beskrevs som avvikande i någon mån, att de till exempel har någon diagnos som ADHD:

Flickor som gör det. Det kanske jag under de här många åren varit med om ett ytterst fåtal gånger och då har ju de flickorna varit diagnostiserade med ADHD. Det kan jag säga direkt. Då har man vetat om som lärare att de kan spunka ur.

Att flickor använder fysiskt våld i skolan bedömdes av lärarna som ovanligt, vilket även har stöd i tidigare forskning (bl a Tiesman et al, 2013:69). Flickor ansågs även av lärarna i vår studie utgöra ett mindre problem och de handlingar som kan räknas in som våld beskrevs ofta som att de var av psykisk natur, som till exempel tillmälen.

Det är killarna som står för det största och fysiska våldet, tjejer liksom spelar ut på ett annat sätt, alltså det blir att de skriker till och springer därifrån, liksom kallar en för någonting och sen går det över.

Även att slänga saker beskrevs av en lärare som ett typiskt kvinnligt uttryck och att det då inte spelade någon roll om det var en kvinnlig eller manlig lärare som eleven konfronterades med. Samtidigt fanns det en uppfattning om att manliga lärare respekteras i högre utsträckning:

Men jag upplever också att tjejerna har en större respekt inför männen och lyssnar mer på männen än på kvinnor. Det kan jag säga. Det är jag helt övertygad om. Då blir det bitch eller f-ordet och det har jag i stort sett bara hört en gång på alla mina år sägas till en man när det blev en kritisk situation. Då blev han en jävla pedofil. Och det är nog den enda gången.

Vi uppfattar det som att flickors agerande uppmärksammas i lägre utsträckning då det uppstår i situationer där läraren kan ha en förståelse för att yttrandet fälldes och därför låter det rinna av sig. Pojkars beteende uppfattades däremot som mer utåtagerande och lärarna upplevde enligt vår tolkning att deras maktposition ifrågasattes och utmanades på ett annat sätt. Pojkarnas beteende kopplades inte enbart till en skolkontext utan till att det är en del av pojkarnas beteende i allmänhet.

Men det där tror jag är ett samhällsproblem. Att pojkar har ju överlag liksom inga sätt att umgås på om de inte får butta och knuffa och ha sig. Men man säger ”men kan ni inte prata med varandra” Men det är ju så. De daskar varandra i huvudet.

Lärarna pekade på att pojkar och flickor uttrycker våld på olika sätt. Campbell (1984, i Sarnecki 2014:231) menar att våld är ett uttryck för aggressivitet och kontroll både hos pojkar och även hos flickor, men att våldshandlingar hos pojkar tolkas som ett sätt att försöka få kontroll över andra och hos flickor som att förlora den egna kontrollen. Swain (2005) har använt *Structured Action Theory* för att belysa hur maskuliniteter och femininiteter formas i en skolkontext. Swain (2005:214f) beskriver skolan som en maskulinitetsmaskin som reproducerar och producerar maskuliniteter och där pojkar lär sig att vissa maskuliniteter är högre skattade än andra. Särskilt viktig i denna process anser Swain (2005:217) att kamratgrupper är. I dessa föds kollektiva uppfattningar om vad det innebär att vara en accepterad form av pojke. Hur maskuliniteten ser ut beror på vilket kapital gruppmedlemmarna kan uppåda. Kapitalet kan vara av social, kulturell, fysisk, intellektuell eller ekonomisk art. Kapitalet är även enligt Swain (2005:219) starkt kopplat till klass, vilket innebär att till exempel socialt kapital inte ser lika ut hos alla grupper utan är färgat av gruppernas socioekonomiska bakgrund.

De lärare som uppgav att de arbetar på skolor med en stor andel invandrare lyfte fram betydelsen av språkliga hinder hos eleverna. Att eleverna inte i full utsträckning behärskade svenska ansåg lärarna bidrog till stora svårigheter i skolarbetet.

Vi har elever som kommer in som inte kan språket och de kommer ju ut i klasserna väldigt, väldigt tidigt så det är ju ett enormt behov av just den biten [...]

stora elevgrupper med språkbehov som vi inte får stöd för och sen om man inte har något grund och har gått i skolan innan, om du börjar i åttonde klass här och så har du bara varit hemma och jobbat på gården, det är klart du har en helt annan grund än en annan elev som har gått i skolan från när man ska börja skolan.

Lärarna menade också att brister i språket kunde leda till onödiga konflikter och missförstånd, då orden inte räckte till för att uttrycka sig:

Vi som har många ensamkommande flyktingar som inte kan språket. Vi har så mycket språkförbistringar. Alltså det är missförstånd, det är ofta det som gör att det händer saker.

Swain (2005:218) pekar på den svårighet som många pojkar möter när de kommer högre upp i skolsystemet då de måste lära sig att bli "skolpojkar". Detta innebär bland annat krav på att underordna sig auktoriteter och förväntningar på att eleven ska göra intellektuella ansträngningar. Det senare kan bli svårt när språket inte räcker till för att hävda sig intellektuellt. Swain (ibid) visar på utvecklandet av andra maskuliniteter som ett handlings sätt för att hantera oförmåga eller ovilja att följa den konventionella vägen.

Swain (2005) har fokuserat på hur pojkar gör maskuliniteter, men flickor gör på motsvarande sätt femininiteter. En anledning till att lärare inte uppmärksammar flickor som utövare av våld kan vara att skapandet av femininiteter i högre grad än skapandet av maskuliniteter innebär en anpassning till skolans förväntningar. En annan förklaring kan vara att våld som inte riktas vare sig direkt eller indirekt mot lärare utan mot kamrater och som kan vara en del av skapandet av både femininiteter såväl som maskuliniteter inte fångas in inom denna studies ramar.

Flera lärare pekade på att det finns en kulturell aspekt och menade att detta blir särskilt tydligt bland invandrarpojkar.

För det finns eh... ett vakuum där invandrarelever, utan värdering nu, där invandrarelever har en helt annan syn på kvinnor än på män och så är det. Det är inget jag hittar på utan så är det. Om man inte är van att en kvinna har den status som vi har här i Sverige.

Samtidigt problematiserades detta genom att en lärare konstaterade att många invandrarelever har en annan respekt för lärare än vad elever med svensk bakgrund har. Detta visade sig enligt läraren genom hur eleverna tilltalar lärare. Elever som kommer från en skolmiljö där lärare har en mer auktoritär roll än i Sverige och där fysisk bestraffning förekommer kan enligt en lärare uppfatta de svenska förhållandena där läraren inte bestraffar som ett tecken på att "man kan göra vad som helst". Som läraren beskrev det så förstår eleverna inte alltid att det ändå finns gränser för vad man får göra och inte.

5.6 Hantering av våld

Även om det är sällsynt att lärare utsätts för direkt fysiskt våld så förekommer enligt flera lärare i vår studie andra typer av våld i ganska stor utsträckning i lärarnas vardag. De strategier som lärarna beskrev att de använde sig av för att bemöta våldet i arbetet tolkar vi som ett sätt att minska betydelsen av det våld som man blivit utsatt för att göra det hanterbart. Termen *boundary work* har att göra med gränsdragningen när ett fenomen

konstrueras: vad som räknas in och vad som inte gör det. Åkerström (2002) använde termen för att förstå hur gränserna mellan vad som klassades som våld och inte konstruerades inom äldreomsorgen. Till exempel ansågs en del handlingar inte klandervärda då förövarna inte sågs som ansvariga för sina handlingar antingen på grund av sin demens eller på grund av sin utsatta situation. De lärare vi har intervjuat gav uttryck för att handlingar som kan klassas som våld i lärares arbetsliv kan ses på olika sätt. En viss grad av våld verkar det som man kan hantera och är förberedd på: ”Men det får man ju ta som lärare att de projicerar ju sin ilska och så där då på en och det rinner ju av en så men ibland går det över gränsen.”

Detta kan kopplas till de föreställningar som finns om vad som hör till yrket:

Jag känner för min egen del att alltså man får ju räkna med att det blir en krasch med eleverna och så planar det ut, att det blir tjafs och man får säga till och så, men det hör ju till när man är lärare, sådana konflikter.

Vi vill koppla det till Martins et al (2012:410) dikotomi rationellt/irrationellt våld, där det rationella våldet är sådant våld som kan förstås som en produkt av situationen och den kontext som förövaren befinner sig i. Martin et al (ibid) menar att det irrationella våldet ses som onödigt och en överträdelse av normer och därför uppfattas som mer klandervärdt än det våld som går att förstå som en produkt av situationen.

Vi tycker att lärarna ger uttryck för att gränserna för vad man betraktar som våld skiljer sig åt mellan olika skolor: “Jag tror att är du i en skola där det är mycket (våld) så tror jag säkert att man höjer ribban [...] Att man formas ju efter klimaten, det tror jag.” Burr (2003:3f) menar att den kulturella kontexten färgar våra föreställningar. Dessa påverkas även av de sociala strukturer vi agerar inom. Vi anser att detta i vår studie blir påtagligt då varje skolenhet i sig är en egen kultur med särdrag som skiljer den från andra enheter. Samtidigt verkar det som det även finns en yrkeskultur som tar sig uttryck i att lärarna reflekterar kring situationer på ett liknande sätt trots att skolenheternas kulturer skiljer sig åt.

Lärarna vi intervjuade visade på situationens betydelse för hur en handling kan uppfattas. I en reflektion kring när man rapporterar händelser av våldsamt karaktär uttryckte en lärare att hen skulle rapportera om händelsen var avsiktlig men att ”däremot om den är igång och buffar med någon annan elev och jag råkar flyga in i en vägg eller så på köpet, då är jag inte säker på att jag skulle.” Här gör läraren en skillnad mellan direkt och indirekt våld där det förra uppfattas som en våldshändelse medan det senare inte gör det utan mer ses som ett olycksfall i arbetet. Ett sådant tillbud kan hanteras och avfärdas eftersom det inte fanns någon intention att skada läraren. Lärarna i vår studie beskrev sådana händelser som ett mindre problem: “Jag har ju gått emellan ett större bråk där jag liksom själv ramlade. Men det var ingen big deal utan det reddes ut.” Lärarna gav också uttryck för att handlingar som inte är riktade mot läraren som person är lättare att hantera. Om den egna utsattheten säger två lärare:

Alltså jag har ju varit i klassen när det blivit bråk. Men det hade ju inte med mig att göra, det var ju mellan dem två. Mm, nej, jag kan inte komma på något.

Alltså på X-skolan hände ju massor av saker, men det hade ju inte med mig att göra.

Hur en situation hanteras och hur läraren väljer att agera kan även kopplas till konsekvenserna av den aktuella handlingen. Om handlingen inte leder till en skada kan det resultera i att läraren väljer att inte agera. Det skulle också kunna tolkas i termer av boundary work. Här upplever vi att gränsdragningen är person- och kontextbunden i den meningen att läraren kan ha olika trösklar för olika elever beroende på till exempel ålder eller vad läraren känner till om elevens bakgrund. Vi tycker oss också kunna se att lärare reagerar olika starkt på olika stimuli:

Och så sitter han bakom mig på knä och låtsas sikta med automatpistol på mig och då bara brister det för mig, för det är verkligen något från barnsben: man siktar inte på folk. Nej. Och jag blir helt: man gör inte så där! Nu vill jag att du går ut!

Vi tror att det som vi upplever som en ovilja från lärares sida att framställa sig själva som offer bottnar i de föreställningar som uttrycks och manifesteras i termen “att äga sitt klassrum”. Detta innebär att ha kontroll över sina elever och styra situationen och eleverna. Trycket på lärare att äga sitt klassrum framställdes av lärarna i vår studie som stort; att kunna äga sitt klassrum och att upprätthålla disciplinen är ett tecken på styrka och något som ger status bland både elever och kollegor. Den som inte har förmåga eller förutsättningar till att göra det har gjort sig själv sårbar för eleverna, vilket en lärare beskrev som att “bjuda in vargar på middag”. Lärare som inte har kontroll i klassrummet uppfattades inte bara göra sig sårbara inför eleverna utan även för andra lärares bedömning av ens status och förmåga som lärare:

Det finns en sådan norm som man inte vill prata om så ofta men som jag vet finns där att, jaja, hade du haft ordning och reda i ditt klassrum och ägt ditt klassrum lite mera så hade du inte hamnat i denna situationen.

Här gick meningarna isär angående hur stark den inställningen är i nuläget eller om den ska anses som något som hör till en äldre lärargeneration. Alla lärare utom en uttryckte dock implicit att det finns en sådan attityd och att den påverkar till exempel benägenheten att rapportera incidenter, då det kan skapa ett motstånd hos lärare att erkänna att de har problem med disciplinen i klassrummet. Den lärare som av andra inte uppfattas äga sitt klassrum utsätter sig för risken att få sin auktoritet ifrågasatt och utmanas om makten av såväl kollegor, föräldrar och elever.

De lärare vi intervjuade menade också att en tydlig markering av gränser för vad som är accepterat och inte hade betydelse för risken att utsättas för våld. Den lärare som lyckas förmedla sig själv som en auktoritet upplevdes löpa mindre risk för att utsättas för våld än den lärare som inte gör det.

Det märker man ju att de lärare som är hård och kan ge svar och har rutiner och bara visar att det är jag som bestämmer nu ska det vara tyst, där händer det ju aldrig någonting.

Vi menar att lärarnas avsaknad av föreställningarna av sig själva som offer kan förstås genom att sättas i relation till Christies (2001:47) teori om ideala offer, där själva termen syftar på personer eller kategorier som lättast får en legitim offerstatus då de utsatts för brott. Ett av karaktärsdragen hos det ideala offret är att offret är svagt, vilket går stick i stäv med centrala strategier i lärares framställning av sig själva. För att inte riskera att betraktas som svaga beskrev lärare i vår studie sig själva med ord som anknyter till målbilden av en framgångsrik lärare: “ganska tuff”, “inte konflikträdd”, “slug och slipad”.

Att erkänna att man inte kan hantera en grupp beskrevs som skamfyllt, vilket gör att situationer inte lyfts högre än till de allra närmaste kollegorna. Lärarna uttryckte att det fanns en ovilja att rapportera tillbud som verkade böttna i svårigheter att erkänna att man inte har kontroll över situationen, att man inte äger sitt klassrum. Vid tillbud där endast en lärare och elever varit inblandade verkade rapporteringsfrekvensen vara särskilt låg och lärarna reflekterade över att det verkar vara vanligare att händelser där någon annan lärare blivit vittne rapporteras än om den utsatta läraren varit ensam vid tillfället. Att en annan lärare legitimerar utsattheten kan bidra till att det då inte anses som ett personligt misslyckande att ha blivit utsatt, vilket kan befrämja rapporteringen. Att kännas vid den egna utsattheten är att erkänna att andra har makt över ens välbefinnande och beskrevs av flera lärare som något som kan vara svårt att förhålla sig till eftersom det upplevs som det blir en krock mellan den egna maktpositionen och erkännandet att eleverna har makt:

Men då är det ju någon slags erkännande då över den makt de har över ens mående. De har ju det, de har ju jättestor makt, mer än vad de förstår och man vill ju inte kanske riktigt bjussa på den insikten heller.

Att framställa sig som starka får således inverkan på lärares förutsättningar att kvalificera sig som ideala offer, där en av förutsättningarna är att offret framstår som svagt.

Att manliga och kvinnliga lärare förefaller ha olika strategier framkommer också hos någon lärare. Tvärtemot vad man skulle kunna föreställa sig beskrivs män som mer benägna att backa ur konfliktsituationer än kvinnor, vilket upplevs som en effektiv strategi för att låta en situation svalna innan man som lärare tar tag i den.

Jag har ju varit med om vid flera tillfällen att det har kommit in kvinnliga kollegor på arbetsrummet och gråtit efter en lektion. Aldrig en man som har gjort det som jag har sett och då kan det ju dels bero på att det finns fler kvinnor, att det är vanligare att kvinnor blir utsatta för sådant här eller att det är mer vanligt för kvinnor att gråta.

5.6.1 Rapportering

Endast en lärare var mycket förtrogen med det tillbuds- och skaderapporteringssystem som finns inom skolan. Två av lärarna kände inte till rutinerna alls, då de aldrig använt sig av systemet. Majoriteten av lärarna trodde att det fanns ett stort mörkertal där många våldshändelser inte rapporteras: "Det är de där alla grövsta sakerna som rapporteras kanske, och ibland inte ens de".

Inställningen till rapportering och valet att rapportera eller inte rapportera händelser menade lärarna i intervjuerna påverkas av flera olika faktorer. Lärarna hade skilda meningar om vad som borde rapporteras, men en faktor som ansågs påverka benägenheten att rapportera var allvaret i den inträffade incidenten. Lärarna uppgav att en allvarligare händelse av fysisk karaktär sannolikt rapporteras i högre utsträckning än en händelse av psykisk karaktär.

Det fanns även en uppfattning om att rapporteringen inte leder någonstans: "Och så tänker man att: ja, men om jag ska rapportera det, vad är det som blir bättre av det då liksom? Det skulle vara för statistikens skull då." Lärarna gav även uttryck för att de upplever en

brist på återkoppling och en inställning till att rapportering sällan genererar några konstruktiva åtgärder från ledningens sida:

Men alltså det är noll återkoppling, det blir ett standardsvar från någon som tar emot det på kommunen men sen är det ju liksom ingenting mer. Så jag tycker att det är ganska dåligt [...] Det känns som man rapporterar i onödan.

Flera lärare upplevde att tiden mellan rapportering och eventuell återkoppling och åtgärder ofta var för lång, vilket ansågs påverka de eventuella åtgärdernas effektivitet. En lärare beskrev det som att "det är lite som att dela ut utvisningar när matchen är slut. Det blir svårt för alla att begripa sig på."

Lärare i vår studie uppgav att de inte ansåg sig ha tid till att rapportera allt som händer:

Det händer ju grejer varje dag och det hänger ju ihop med hur ska vi hinna göra vårt jobb, vad ska vi prioritera och så när det börjar bli vardagsmat då blir det ju också svårt [...] hålla på när ingenting händer om man säger så.

5.6.2 Stöd från kollegor och skolledning

Även om stöd från kollegor lyftes fram som en viktig del i att hantera utsatthet betonade flera lärare att det inte är helt oproblematiskt. En aspekt av kollegialitet som lärarna berörde i flera sammanhang var att det även inför kollegorna ansågs som att en svaghet att erkänna att man blivit utsatt:

Men jag känner att visst kan man få stöd av kollegorna, men många gånger tror jag att det är många kollegor som inte vill tappa masken och inte visa att de blir utsatta eller inte visa att den här eleven tycker inte om mig, [...] så man känner sig nog lite ensam och var man löser det på sin egen kammare tror jag.

Lärares rädsla för att inte tappa masken kan kopplas till hur lärarrollen konstrueras. Begrepp som lärarna i vår studie själva använder i samband med att lärarens roll diskuteras är struktur, kontroll, auktoritet, ordning, tolkningsföreträdare och lyckas. Det sista begreppet framställs som beroende av de andra och har man som lärare inte lyckats uppfylla de första fem har man enligt det resonemanget misslyckats som lärare. Inom socialkonstruktionismen ses språket som en viktig faktor i de sociala processer som skapar och upprätthåller konstruktionen av ett fenomen (Burr 2003:4). I vår studie är lärarnas egen konstruktion av sin yrkesroll det som framkommer tydligast, men att denna konstruktion även påverkas av de föreställningar och inte minst de förväntningar som finns på hur en lärare ska vara framkommer också i lärarnas reflektioner. Ett exempel på detta gäller de föreställningar många invandrarelever har om lärarens status och befogenheter, vilket tar sig uttryck i hur läraren tilltalas och bemöts.

Benägenheten att rapportera händelser verkade även påverkas av att kollegor uppmanar till att anmäla för att göra en markering: "Om någon säger att; ja men det här måste du rapportera, ja men då skulle jag nog göra det" Det förefaller inte som att det är bekräftelsen av allvaret i en handling eller vilka konsekvenser handlingen får som är det centrala utan bekräftelsen av att det man utsatts för inte hör till vardagen som lärare. En annan lärares bekräftelse kan också ha den betydelsen att det inte ses som ett misslyckande att ha utsatts; utan att det på något vis blir ett kollektivt beslut och inte den enskilda lärarens ansvar.

Att tala med kollegor efter att en händelse inträffat kan enligt en av lärarna ha en avlastande effekt genom att det får läraren att ta sig ur den "akuta traumastressen" efter en händelse. Samtidigt menade läraren att detta i sig kan ha en fördröjande effekt på åtgärder eftersom problemet ofta kvarstår fast sporren att åtgärda det och lyfta det till en högre nivå försvinner.

5.7 Våldets konsekvenser

5.7.1 Oro och rädsla

Wilson et al (2011:2362) visar på ett starkt samband mellan egna upplevelser av utsatthet för någon typ av våldshändelse under sitt yrkesliv som lärare och den självrapporterade rädslan för att utsättas igen. Trots att flera av lärarna berättade om händelser där de hade utsatts för olika typer av våld svarade de nekande på den direkta frågan om de kände oro eller rädsla för att utsättas för våld på sitt arbete. Lärarna uttryckte heller ingen oro när vi ställde frågor om oro efter tragiska händelser, såsom skolmorden i Trollhättan⁹: "Nej ingen rädsla och ingen oro. Mer ett konstaterande." Lärarna gav heller inget explicit uttryck för att de oroade sig för liknande händelser. Förutom en lärare som uttryckte en oro, när vi pratade om händelsen:

Ja då börjar man ju...ju mer man får höra det så. Ja men kan det hända där så kan det hända här. Eller i mina barns skola. Oroar man sig också så. Absolut. Då får man sig en tankeställare.

Vid frågor om rädsla gav lärarna uttryck för en känsla och/eller tanke som uppkom i direkt våldsamma situationer där läraren får ingripa i en pågående konflikt: "Men att möta en blick hos eleven precis när de är totalt borta. Då blir man ju lite rädd" "Men det är som jag sagt att jag kliver emellan och jag står då och det är klart att då flyger tanken förbi att vad gör han nu". Lärarna menade i motsats till vår förförståelse att själva rädslan inte påverkade dem just alls. Rädslan var heller ingenting som de bar med sig efter en händelse inträffat.

Ja så då var man ju sådär: alltså kommer han använda den där då (en sax). Och vi arbetade ju alltid två och två just för att man visste inte. Dels för vad som skulle hända men sen var det också ord mot ord. Det var därför man ofta var två och två [...] Jag kan ju inte säga att jag efteråt gick omkring och var rädd för honom.

Även om lärarna i vår studie inte uppger sig känna vare sig oro eller rädsla så tyder åtgärder som att alltid jobba två och två på att det ändå kan finnas med i beräkningarna att de kan utsättas för våld. Vi tror att oviljan att tillstå att man som lärare känner oro eller rädsla har att göra med konstruktionen av läraren som en auktoritet, en konstruktion som lärare upplever minskar risken för att utsättas för våld. Så länge lärare inte känner att våldet är riktad direkt mot den egna personen verkar det kunna hanteras utan att ge anledning till oro och rädsla.

⁹ I oktober 2015 tog sig en man beväpnad med svärd och kniv in på grundskolan Kronan i Trollhättan och angrep där både personal och elever med utländskt utseende. En elevassistent, en elev och en lärare avled av skadorna.

<http://www.dn.se/nyheter/tre-doda-efter-attack-pa-skola-i-trollhattan/>

Även om lärarna menade att de inte kände oro för egen del, fanns uttryck för en altruistisk oro. Detta definierar Heber (2008:9) som en rädsla för att närstående ska råka illa ut och visar på att altruistisk oro enligt undersökningar kan upplevas som ett större problem än oro för egen del. Lärarnas altruistiska oro och rädsla verkar bli särskilt påtaglig i de fall då lärarens egna barn varit i samma ålder som de ungdomar som läraren undervisat och hamnat i konflikt med.

5.7.2 Arbetsbelastning

Det så kallade mikrovåldet leder ofta till att undervisningen störs och till att lärarens undervisningsuppdrag därigenom blir svårt att genomföra med ett fullgott resultat. Flera lärare uttryckte en maktlöshet och frustration inför sådana situationer och upplevde att detta var något som man tar med sig hem med risk för ohälsa som följd.

Det är det här med klassrumssituationen, som inte fungerar helt enkelt. Att man har en elevgrupp eller några elevgrupper [...] de beter sig rätt respektlöst som...det tycker jag att det tar man med sig hem på något sätt. Man känner ett stort ansvar som lärare. Som att okej hur ska jag komma tillrätta med den här situationen och när det inte är regelrätta hot och uppenbara kränkningar som inte är så explicita. Då är man ju bara där i att man definierar för sig själv att det är jobbigt och det slukar mycket energi och det är tröttsamt och det finns en psykosocial stress i det där.

För att förstå hur våld påverkar lärarnas hälsa menar vi att man behöver uppmärksamma att lärarens uppdrag är tudelat i undervisning och uppfostran. För att kunna genomföra både det undervisande och det fostrande uppdraget blir auktoriteten en viktig del av hur bilden av den gode läraren konstrueras. När auktoriteten ifrågasätts och utmanas har läraren svårt att fullfölja sina uppdrag, vilket kan bidra till en ökad stress och en sämre psykosocial hälsa.

Lärare i vår studie ansåg att brister i disciplinen bidrar till att läraren får ett tyngre arbete: "Ibland kan jag få en förnimmelse av att de som inte står på sig har tuffare lektioner, rörigare lektioner och säkert måste vara ännu tröttare än en annan är efteråt." Vettenburg (2002:41) pekar på att den pressade arbetssituationen av många lärare utpekade som den största anledningen till utsattheten för våld hos lärare. Lärare i vår studie beskrev att incidenter och konflikter mellan elev och lärare och elever emellan ska följas upp med samtal med de inblandade, återkoppling till elevernas mentorer/klassföreståndare, hemmet ska informeras och incidenter ska rapporteras i datasystem, vilket sammantaget innebär en ytterligare belastning i lärares redan pressade arbetssituation. Här uppfattar vi det som att olika skolor i vår studie exponeras för våld i olika stor utsträckning. Lärare som arbetade på skolor där konfliktfyllda situationer beskrevs som vardagsmat återkom oftare till att prata om arbetssituationen och arbetsbördan än lärare som arbetade på skolor där konflikter var sällsynta. De lärare som vi har intervjuat kommer både från skolor där lärarna beskrivit att eleverna till stor del kommer från hem med en socioekonomisk låg status och från skolor där eleverna har en medelklassbakgrund. Våldet i de skolor med en låg socioekonomisk status beskrivs i den tidigare forskningen som mer frekvent i allmänhet (McMahon et al 2014:757ff; Espelage et al. 2013:78; Dzuka & Dalbert 2007) Lärarna i våra intervjuer som arbetar på skolor med elever från lägre socioekonomisk bakgrund redogjorde också för att det tillhör vardagen med stök och bråk mellan elever och att det även uppstår fler konflikter mellan elever och lärare.

Alltså det är många elever som ... det är ganska hårt här på skolan, det är hårda ord, det är hårda tag och det är klart att i längden så är ju inte det...alltså varken lärare eller elever mår ju bra av det så att det är ju en jätteutmaning.

Lärare som arbetar på en skola med medelklassbakgrund upplever inte alls samma problematik:

Det är ju en väldigt lugn skola. Det är ju inte något sånt här att det är slagsmål eller något sånt [...] Nej. Ingenting tror jag vi har. Utan det är ju mer att det händer något socialt på media. Att de skriver till varandra. Lite ungdomsproblematik så.

Risken för att som lärare själv bli utsatt ökar sannolikt i en skolmiljö där våld och konflikter hör till vardagen. En lärare menade att den orimliga arbetsbelastningen i kombination med vardagligt mikrovåld leder till resignation, minskad ork och oro för hälsan.

Det påverkar ju mitt arbete ibland genom att man är så himla trött att man har svårt att fokusera [...] vissa dagar i veckan kan jag känna att nä nu drar jag på mig skorna och tar en promenad, jag måste låta det rinna av [...] Sen påverkar det ju hemma. Min man säger 'Men ska du iväg därifrån, du ska sluta jobba, jobba inte där längre, va fan ska du...jag skulle inte orka ha det såhär en dag till' Så det påverkar nog inte mitt jobb. Utan det påverkar nog mig och min hälsa mer.

5.8 Åtgärder

Samtliga lärare menade att skolan måste ha mer resurser för att kunna motverka våld. Dock menade lärarna inte att resurserna behövdes för att ta hårdare tag eller öka bevakningen utan för att bättre kunna tillgodose barnens behov på olika plan: med individuell problematik, sociala behov men också för att lärarna ska hinna ge det pedagogiska stöd som barnen och ungdomarna behöver för att de ska få den kunskap och den studiero som de har rätt till.

Väl fungerande åtgärder är enligt några av lärarna beroende av en förståelse för lärarnas behov. Lärarna uttryckte att ökade resurser i form av mer personal är en förutsättning för att kunna förebygga. I nuläget är det svårt att stävja våldsamma och andra incidenter som uppkommer.

Flera lärare i varje klassrum. Ja. Flera lärare som kan stävja det här som jag sa att inte gå på elden. Inte gå på branden utan stävja det som finns runt omkring. [...] Så det aldrig blir den här stora branden. Ja fler resurser där det är oroligt

Struktur, regler och ordning är också något som de flesta av lärarna uttryckte som viktigt: "Mer regler. Ja kanske inte som Engelska skolan kanske. Men det finns ju en orsak till att den skolan är störst. Jag tror att folk vill ha struktur och regler". Däremot ansåg lärarna inte att regler kunde ersätta resurser. Struktur och regler som sågs istället som verktyg för att skapa en bättre arbetsmiljö.

För att lärarna ska orka med att både upprätthålla det som bedöms vara den nödvändiga auktoriteten och samtidigt bedriva ett förebyggande arbete måste både lärarnas och elevernas behov enligt lärarna synliggöras.

Utopiskt så får varenda unge det den behöver. Man kan möta den på den nivå som den känner att den är på. Att den kan utvecklas att den får hjälp. Inte bara med kunskap. Utan även socialt. Att samhället backar upp. För det är ju inte så att det är i skolan som problemen uppstår bara. Utan det är ju som jag sagt att det kommer med hemifrån. Så då blir ju konsekvensen av det att man behöver fler vuxna och att man kan ha mindre grupper [...] det är ju oftast ekonomi det stoppar på många gånger.

Bristande ekonomiska resurser och från högre instanser en oförståelse för samspelet mellan olika aktörer i skolan är det som lärarna uppger förhindrar en förbättring av arbetsmiljön.

6. Diskussion

Syftet med vår studie har varit att undersöka hur lärare på högstadiet och gymnasiet förhåller sig till våld. De frågor vi ville ha svar på var hur lärare resonerar kring orsaker till våld, vilka konsekvenser de uppfattar att våldet får för deras arbete och hur de hanterar det. Vi ville även ta reda på vilka åtgärder lärare tror skulle kunna minska våldet i skolan.

Lärarnas definitioner av våld blev en viktig utgångspunkt för vår förståelse. När vi frågade lärarna om vad våld innebar för dem så lyfte de framför allt fram avsiktliga fysiska handlingar. Både vår studie och tidigare forskning (ex Galand et al, 2007:466) pekade dock mot att lärares utsatthet för fysiskt våld är relativt låg, i varje fall när det gäller vad Martin et al (2012:410) benämner direkt våld, det vill säga våld direkt riktat mot läraren. De lärare vi intervjuade uppgav att de inte varit utsatta för direkt fysiskt våld. Däremot hade flera av lärarna blivit utsatta för indirekt våld när de vid ingripande i konflikter elever emellan råkat illa ut, till exempel genom att ha blivit knuffade så de ramlat. Lärarna klassade inte dessa händelser som våld utan som olycksfall i arbetet.

Av det lärarna berättade kan vi sluta oss till att utsattheten för vad vi skulle vilja beteckna som psykiskt våld, t ex hot och trakasserier, är betydligt större än utsattheten för fysiskt våld. Särskilt framträdande var lärarnas berättelser om det upprepade så kallade mikrovåldet där små upprepade händelser ämnade att störa lärarens arbete läggs till varandra. Trots att utsattheten för dessa typer av händelser tycks påverka lärarnas hälsa och arbetsmiljö negativt upplever vi ett motstånd hos lärarna mot att benämna dem som våldshandlingar.

Lärares syn på våld som enbart något fysiskt kan ses som en social konstruktion som uppstått inom lärares yrkeskultur. Definitionen har formats, begränsats och reproducerats av förväntningar och föreställningar som uppkommit i sociala interaktioner med andra både inom och utanför skolkontexten. När vi under våra intervjuer introducerade en bredare definition av våld (se avsnittet om definitioner) konstruerade vi tillsammans med läraren en legitimitet för en bredare definition, varpå lärarna började tala om händelser av icke fysisk natur där de känt sig utsatta men som de inte själva benämnde som våld. Vi tror att lärares snäva definition av våld riskerar att legitimera eller cementera en begränsande norm för vad som ska ses som våld inom skolan, vilket kan innebära att upplevelser av handlingar som uppenbart är skadliga för läraren förminskas och osynliggörs. Här menar vi att en begränsning av vad som ska ses som våld riskerar att osynliggöra problem som har en stor inverkan på lärares arbetssituation och arbetsmiljö. En ofullständig problembild kan även bidra till att resurser och preventiva insatser inte utnyttjas effektivt utan riktas mot sådant som egentligen inte utgör ett stort problem och lämnar läraren att själva hantera problematiska situationer och händelser.

Lärare visar på flera strategier för att hantera händelser som inte enligt definitionen får våldstatus. Vi vill hävda att för att förstå hur lärare förhåller sig till våld i skolan måste man förstå hur lärarrollen konstrueras och upprätthålls av såväl lärare som omgivning. Något som vi fann särskilt betydelsefullt var hur lärare framställer sig själva som starka och kapabla att upprätthålla disciplinen i klassrummet: att äga sitt klassrum. Vi tolkar lärarnas beskrivningar som att det finns ett motstånd mot att visa på sårbarhet. En lärare beskrev uppvisandet av svaghet som att det var som att "bjuda in vargar på middag". Oviljan mot att låta sig själv framstå som sårbar tror vi går hand i hand med den snäva definitionen av våld: ju färre händelser som ses som våld desto mindre sårbarhet behöver

man uppvisa. De andra formerna av våld hanteras genom att försöka förklara det och peka på elevens "bagage" samt genom att försöka hitta strategier som gör den egna arbetssituationer dräglig. Här menar vi att kontexten är avgörande: den enskilda skolenhetens kultur kan ha stor påverkan på lärarnas arbetsbelastning då lärare på en skola där våld är vanligt förekommande får ägna mycket tid åt att stävja och hantera våld. Detta ger mindre tid för lärarnas undervisningsuppdrag, vilket för lärarna innebär en ökad stress. Den tid det tar att hantera våldet genom att lösa konflikter, kontakta vårdnadshavare och rapportera incidenter bidrar enligt lärarna i vår studie till en stressig arbetsmiljö och ökad ohälsa. Våldet behöver således inte vara direkt riktat mot lärare för att påverka lärares hälsa och arbetsmiljö negativt. Tidigare forskning kopplar samman utsattheten för våld med graden av tillfredsställelse, emotionell stress och en önskan att sluta inom yrket (McMahon 2014: 754; Galand et al 2007:473).

Arbetsmiljöverket (AV) (www.av.se) fastställer att faktorer som ökar risken för hot och våld måste synliggöras för att kunna hanteras. Ensamarbete är enligt AV en vanlig riskfaktor. Lärare är ofta ensamma med eleverna i klassrummet. Den föreslagna åtgärd som samtliga lärare i vår studie var överens om skulle kunna förebygga att risksituationer och utsatthet uppstår var ökade personalresurser. Det som framför allt lyftes fram var att det borde vara två lärare i varje klassrum. Vi tror att detta skulle kunna innebära att den enskilda lärarens auktoritet blir mindre viktig då styrkeförhållandet förändras samtidigt som elever blir mindre frustrerade då de får möjlighet till hjälp och stöd i större utsträckning. AV (ibid) anser också att ett fungerande system för rapportering är avgörande för att insatser kan sättas in för att nå en säkrare arbetsmiljö. En upplevd låg grad av stöd från ledning och kollegor samt en uppfattning om att rapportering inte leder någonstans kan resultera i att läraren avstår från att rapportera utsatthet av våld. Lärarna i vår studie menar att det är ovanligt att incidenter rapporteras. Om det görs är det allvaret i händelsen samt om handlingen varit avsiktlig som lyfts fram som de tyngsta anledningarna. Lärarna är eniga om att det grövsta våldet alltid rapporteras. Det grövsta våldet innebär fysiska handlingar där det inte råder någon tvekan om gärningspersonens uppsåt. Detta är något vi anser tyder på att konstruktionen av var gränsen för vad som anses vara våld har stor betydelse för vilka incidenter som synliggörs och inte.

När vi först började diskutera användbara teorier utgick vi från vår förförståelse att lärarna skulle kunna identifiera sig som offer. Vi upplevde emellertid att lärarna i stället uttryckte ett motstånd mot att uppfattas som offer för våld. En del av förklaringen till detta tror vi ligger i lärarnas vilja att framställa sig som starka och kapabla, men vi tror även att förhållandet mellan lärare och elev spelar in. Den vanligaste förövaren av våld mot lärare är elever som lärarna ofta har en relation till. Det finns vissa svårigheter med att kategorisera barn och ungdomar som gärningspersoner och lärare som offer. Varken offer eller gärningsperson är med Christies uttryck idealiska då det mellan lärare och elever finns en skevhet i makt och ålder, vilket gör att det blir svårt att acceptera både läraren som offer men även eleven som gärningsperson. Christie (2001:57) menar dock att idealiska offer sällan blir verkliga offer och att detsamma gäller idealiska gärningspersoner. De flesta gärningspersoner är faktiskt enligt Christie (ibid:59) icke-idealiska, men genom en förenklad och stereotyp bild av gärningspersonen kan vi lättare bortse från de verkliga förhållandena. Vi tycker oss kunna se en sådan förenkling i hur lärare pratar om pojkars och flickors yttringar av våld. Fokus ligger på pojkarnas utövande av våld, medan flickors utövande av våld förminskas eller negligeras helt. Detta kan tolkas på flera sätt: att flickor inte begår våldshandlingar i skolmiljö, att flickors våldshandlingar inte uppfattas som våld av lärare på grund av en snäv definition eller att flickors våldshandlingar inte synliggörs på samma sätt som pojkars. Vi tror inte att det

finns en heltäckande förklaring utan att det är en betydligt mer komplex fråga där genuskonstruktioner spelar en stor roll både när det gäller offer och gärningsperson. Lärarna uppgav också att de upplevde att det främst är kvinnliga lärare som utsätts för våld. Det kan vara så att kvinnliga lärare verkligen är mer utsatta, men en annan förklaring skulle kunna vara att kvinnliga lärare har lättare än manliga lärare att accepteras som offer gentemot en ofta manlig förövare.

6.1 Fortsatt forskning

Vi tycker att det finns flera intressanta och viktiga områden för vidare forskning. Vi anser att det behöver göras fler kvalitativa studier på området, men vi saknar också studier gjorda i en svensk kontext. Tidigare forskning visar att skolor i områden med lägre socioekonomisk status har en högre frekvens av våld men samtidigt verkar sambanden mellan elevers förutsättningar, lärares arbetsbelastning, läraruppdraget, yrkeskulturen och olika typer av våld vara mycket komplexa. Vi föreslår därför kvantitativa undersökningar på hur dessa variabler förhåller sig till varandra och vilka samband som eventuellt finns.

Vi skulle även vilja se att åtgärder som tvåläraresystemet utvärderades som en brottspreventiv åtgärd. Brottspreventiva åtgärder är något som enligt Sahlin (40f) har som mål att antingen uppnå en effekt på kort sikt eller på lång sikt. Prevention måste enligt Sahlin (ibid:78) värderas efter sina mål, problemdefinitioner, medel och de olika konsekvenser som kan uppstå för olika grupper. Både forskningen och den politiska debatten är idag enligt oss inriktad på elevens välbefinnande samt på våld mellan elever. Vi tror att en breddning av synfältet till att inkludera även våld riktat mot lärare och de konsekvenser våldet i skolan får för både personal och elever skulle främja förståelsen av allt våld i skolan. Liksom Knight et al (2011:6) tror vi att våldets konsekvenser, hantering av det och förklaringar till det inte existerar var för sig, utan att de påverkar varandra i ett dynamiskt samspel.

En annat intressant område där det saknas forskning är sambandet mellan maskuliniteter, femininiteter och lärares utsatthet för våld. Davies (2011) slår fast att genusforskning i stort har stora kunskapsluckor. Davies (2011:121) menar att våld mot män och pojkar har blivit marginaliserat och att mäns utsatthet osynliggörs. I vår studie uttryckte lärarna en uppfattning om att manliga lärare var mindre utsatta än kvinnliga lärare. Vi skulle vilja se vidare studier på om detta verkligen stämmer.

7. Källor

Akers, R.L. & Sellers, C.S. (2013) *Criminological Theories. Introduction, Evaluation, and Application*. New York: Oxford University Press.

Allwood, C.M. & Erikson, M.G. (2010) *Grundläggande vetenskapsteori för psykologi och andra beteendevetenskaper*. Lund: Studentlitteratur.

Backman, J. (2016) *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Brottsförebyggande rådet (2015). *Hot och våld: Om utsatthet i yrkesgrupper som är viktiga i det demokratiska samhället* (Rapport 2015:12). Stockholm. Brottsförebyggande rådet.

http://www.bra.se/download/18.43d343f714ce4faf9081ce/1440752473386/2015-12_Hot_och_v%C3%A5ld.pdf

Brottsförebyggande rådet (2009). *Grövre våld i skolan* (Rapport 2009:6). Stockholm. Brottsförebyggande rådet.

http://www.bra.se/download/18.cba82f7130f475a2f180003129/1371914721392/2009_6_grovre_vald_skolan.pdf

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

Burr, V. (2003) *Social Constructionism*. New York: Routledge

Christie, N. (2001) ”Det idealiska offret” i Åkerström, M. och Sahlin, I. *Det motspänstiga offret*. (s. 46-62) Lund: Studentlitteratur

Davies, P. (2011) *Gender, crime and victimisation*. London: Sage.

Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist*, 12(4), 253-260. doi:10.1027/1016-9040.12.4.253

Eriksson-Zetterquist, U och Ahrne, G (2011) ”Intervjuer” i Ahrne, G & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 36-57). Stockholm: Liber.

Espelage, D., Anderman, E. M., Evanell Brown, V., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D., & ... Reynolds, C. R. (2013). Understanding and Preventing Violence Directed Against Teachers: Recommendations for a National Research, Practice, and Policy Agenda. (Cover story). *American Psychologist*, 68(2), 75-87. doi:10.1037/a00301307

Estrada, F.A., Nilsson, A.A., Wikman, S.A., & Stockholms universitet, S. O. (2007). Det ökade våldet i arbetslivet: En analys utifrån de svenska offerundersökningarna. *Nordisk Tidskrift For Kriminalvidenskab*, 56.

Galand, B., Lecocq, C., & Philippot, P. (2007) School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 465-477. Doi:10.13481000709906X114571

Heber, A. (2008). *En guide till trygghetsundersökningar*. Om brott och trygghet. Tryggare och mänskligare Göteborg. Göteborg: Elanders. Från http://www.tryggaremanskligare.goteborg.se/pdf/publikation/Gu_nat.pdf

Henry, S. (2009). School violence beyond Columbine: a complex problem in need of interdisciplinary analysis. *American Behavioral Scientist*, (9), 1246.

Jerre, K.A. (2009) Ökat hot och våld i arbetslivet – en följd av förändrade arbetsförhållanden?: En studie utifrån de svenska Arbetsmiljöundersökningarna 1991-2005. *Sociologisk forskning*, 67.

Jones, T., Robinson, A., Fevre, R., & Lewis, D. (2011). Workplace Assaults in Britain: Understanding the Influence of Individual and Workplace Characteristics. *British Journal Of Criminology*, 51(1), 159-178. doi:10.1093/bjc/azq064

Karlsson, J. & Pettersson, T. (2006) "Det blir vad vi gör det till! Om att skapa och analysera ett intervjumaterial" i Roxell, L. & Tiby, E (red.) *Frågor, färg och filter. Kriminologisk metodbok*. Lund: Studentlitteratur.

Knight, R., Göransson, S. och Sverke, M. (2011) *Kunskapsöversikt. Psykologiska perspektiv på hot och våld i skolan - ur ett jämställdhetsperspektiv* (Rapport 2011:9). Stockholm. Arbetsmiljöverket. Från <https://www.av.se/globalassets/filer/publikationer/kunskapsammanstallningar/psykologiska-perspektiv-pa-hot-och-vald-i-skolan-ur-ett-jamstalldhetsperspektiv-kunskapsammanstallningar-rap-2011-9.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2007) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lärarnas Riksförbund (2013) *Lärarnas Riksförbunds arbetsmiljörapport. Genomförd bland lärare våren 2013*. Stockholm. Lärarnas Riksförbund. Från http://www.lr.se/download/18.1171153f1407143378d5a64/1378450760421/Arbetsmilj%C3%B6rapport_sept2013.pdf

Martin, D., Mackenzie, N., & Healy, J. (2013). Balancing risk and professional identity, secondary school teachers' narratives of violence. *Criminology & Criminal Justice: An International Journal*, 13(4), 398-414. doi:10.1177/1748895812454859

Mcmahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., & ... Brown, V. (2014). Violence Directed against Teachers: Results from a National Survey. *Psychology In The Schools*, 51(7), 753-766. doi:10.1002/pits.21777

Messerschmidt, J. W. (2012) *Gender, Heterosexuality and Youth Violence. The Struggle for Recognition*. Lanham: Rowman & Littleford Publishers, Inc

Moon, B., & McCluskey, J. (2016). School-Based Victimization of Teachers in Korea. *Journal Of Interpersonal Violence*, 31(7), 1340-1361. doi:10.1177/0886260514564156

- Piquero, N. L., Piquero, A. R., Craig, J. M., & Clipper, S. J. (2013). Assessing research on workplace violence, 2000–2012. *Aggression & Violent Behavior, 18*(3), 383-394. doi:10.1016/j.avb.2013.03.001
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2011) ”Att analysera kvalitativt material” i Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder* (s.194-210) . Stockholm: Liber.
- Ricketts, M. L. (2007). K-12 Teachers' Perceptions of School Policy and Fear of School Violence. *Journal Of School Violence, 6*(3), 45-67.
- Sahlin, I. (2000). *Brottsprevention som begrepp och samhällsfenomen*. Lund: Arkiv
- Sarnecki, J. (2009). *Introduktion till kriminologi*. Lund: Studentlitteratur
- Sarnecki, J. (2014) *Introduktion till kriminologi Volym I*. Lund: Studentlitteratur
- Sela-Shayovitz, R. (2009). Dealing with school violence: The effect of school violence prevention training on teachers' perceived self-efficacy in dealing with violent events. *Teaching & Teacher Education, 25*(8), 1061-1066. doi:10.1016/j.tate.2009.04.010
- Skollagen (2010:800), Svensk författningssamling, 2010:800
- Svensson, P. & Ahrne, G. (2011) ”Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt” i Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 19-33) Stockholm: Liber.
- Swain, J. (2005) ”Masculinitites in education” i Connell, R., Hearn, J., & Kimmel, M. S. *Handbook of Studies on Men & Masculinities*. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications, Inc
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Tiby, E. (2006) ”Aktivister och Trafikanter- reflektioner över två observationsstudier” i Roxell, L. & Tiby, E (red.) *Frågor, färg och filter. Kriminologisk metodbok* (s.41-56) Lund: Studentlitteratur.
- Tiesman, H., Konda, S., Hendricks, S., Mercer, D., & Amandus, H. (2013). Workplace violence among Pennsylvania education workers: Differences among occupations. *Journal Of Safety Research, 44*65-71. doi:10.1016/j.jsr.2012.09.006
- Vetenskapsrådet (2004). *Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet
- Vettenburg, N. (2002). Unsafe Feelings among Teachers. *Journal Of School Violence, 1*(4), 33-49.
- Waddington, P.A.J., Badger, D. & Bull, R. (2006) *The Violent Workplace*. Cullompton: Willan.
- Wikman, S., Estrada, F., Nilsson, A. (2010). Kunskapsöversikt. *Våld i arbetslivet – en kriminologisk kunskapsöversikt*. (Rapport 2010:4). Stockholm. Arbetsmiljöverket. Från

<https://www.av.se/globalassets/filer/publikationer/kunskapssammanstallningar/vald-i-arbetslivet-kunskapssammanstallning-rap-2010-04.pdf?hl=wikman%20estrada%20nilsson>

Wilson, C. M., Douglas, K. S., & Lynn, D. R. (2011). Violence against teachers: prevalence and consequences. *Journal Of Interpersonal Violence*, (12), 2353- 2371. doi: 10.1177/0886260510383027

Åkerström, M. (2002). Slaps, Punches, Pinches—But not Violence: Boundary-Work in Nursing Homes for the Elderly. *Symbolic Interaction*, (4). 515-536. doi:10.1525/si.2002.25.4.515.

Bilagor

Bilaga 1 Mejl till rektorer

Hej,

Vi är två studenter som studerar sista terminen på programmet i utredningskriminologi vid Högskolan i Gävle. I utbildningen ingår att skriva ett examensarbete på C-nivå. Vi kommer att göra en intervjustudie för att undersöka hur lärare på högstadiet tänker kring utsatthet, rädsla och oro för våld i sin yrkesroll. Vi söker nu deltagare till vår studie som kommer att genomföras under de närmaste veckorna.

Vi skulle bli mycket tacksamma om du kunde hjälpa oss att vidarebefordra detta mejl och det medföljande informationsbrevet till lärare på högstadiet där du arbetar.

Med vänliga hälsningar

Katja Karplund
e-post
telefonnummer

Cecilia Sundberg
e-post
telefonnummer

Bilaga 2 Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

Kön?

Hur gammal är du?

Hur länge har du arbetat som lärare?

Hur länge har du arbetat på den här arbetsplatsen?

Undervisar du i mer praktiska eller teoretiska ämnen?

Hur skulle du vilja beskriva den här skolan? Elevunderlag- antal – social bakgrund

Personalen –antal – könsfördelning- personalomsättning

Hur tycker du stämningen på skolan är?

Vad innebär lärarrollen för dig?

Hur skulle du vilja beskriva din roll som lärare?

Utsatthet för våld

Hur skulle du definiera våld, om du tänker på våld i din yrkesroll?

Vi har valt att i vår undersökning definiera våld som både fysiskt och psykiskt - förklaring på det. Och när vi ställer frågorna så vill vi gärna att ni har det med er.

.

Hur tänker du kring utsattheten för våld i ditt yrke?

Hur vanligt tror du att det är att lärare utsätts?

Hur vanligt tror du det är att man som utsatt lärare rapporterar våldshändelser?

Vad tror du påverkarditt val att rapportera eller inte?

Vilka är det som utsätter lärare för våld enligt din uppfattning?

Är det några personalgrupper som du upplever som särskilt utsatta?

Upplever du att det finns skillnader i utsatthet mellan manliga och kvinnliga lärare?

Tror du att det finns skillnader i hur manliga och kvinnliga lärare hanterar utsatthet?

Egen utsatthet

Har du själv varit utsatt för våld i din yrkesroll?

Vad var det som hände?

Vad tänker du nu om det som hände?

Vad tänker du om den/dem som utsätter/ har utsatt dig?

Tycker du att det påverkar ditt arbete?

Rädsla

Är du rädd för att utsättas för någon form av våld i din yrkesroll?

Vad är du i så fall rädd för?

I vilka situationer upplever du rädsla?

Hur märker/upplever du rädslan?

Hur påverkar det ditt arbete?

Oro

Känner du oro för att utsättas för någon form av våld i din yrkesroll?

Vad känner du i så fall oro för?
I vilka situationer känner du oro?
Hur märks oron?

I höstas blev en lärare och en elevassistent dödade i Trollhättan. Är den händelsen och andra uppmärksammade våldshändelser riktade mot skolor något som du tänker på? Är det något som du tycker märks i form av tex ändrade rutiner på skolan?

Åtgärder

Hur ser åtgärderna på din skola ut för de som utsätts för våld?
Hur ser åtgärderna ut för de som är rädda/oroliga för att utsättas?
Vad har du för tankar kring de åtgärder som finns?
Vad tycker du är viktiga åtgärder för att minska din utsatthet/rädsla/oro?

Bilaga 3 Informationsbrev



Hej,

Vi är två studenter som studerar sista terminen på programmet i utredningskriminologi vid Högskolan i Gävle. I utbildningen ingår att skriva ett examensarbete på C-nivå. Vi kommer att göra en intervjustudie för att undersöka hur lärare på högstadiet tänker kring utsatthet, rädsla och oro för våld i sin yrkesroll. Vi söker nu deltagare till vår studie.

Forskningen kring utsatthet för brott i arbetslivet har ökat under senare tid. Skolan är en av Sveriges största arbetsplatser, men forskningen kring brott i skolan har länge fokuserat på elevers utsatthet. Därför har vi valt att fokusera på lärares utsatthet för våld och den rädsla och oro som kan förknippas med den utsattheten.

Ditt deltagande innebär att du kommer att medverka i en intervju med någon av oss. Beräknad tidsåtgång är ca 1 timme. Vi anpassar oss gärna efter tid och plats som passar dig.

Intervjun kommer att spelas in och transkriberas.

Din intervju kommer att behandlas konfidentiellt, vilket innebär att svaren kommer att avidentifieras och att endast vi som är ansvariga för studien kommer att ha tillgång till materialet. När studien är avslutad kommer ljudinspelningen att raderas. Ditt deltagande är helt frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta intervjun utan att ange någon orsak till det. Examensarbetet kommer att presenteras i form av en kandidatuppsats vid Högskolan i Gävle.

Kontakta oss om du vill delta i studien, om du har frågor eller om du önskar veta mer om vår studie.

Med vänliga hälsningar

Katja Karplund
e-post
telefonnummer

Cecilia Sundberg
e-post
telefonnummer